

2018  
03  
NÚMERO

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

# **INOVAÇÃO NA GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES**

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

**ACTAS DAS VII JORNADAS CIENTÍFICAS**



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
Nampula**

**Primeira parte:  
Comunicação**

**O Impacto de Marketing de Relacionamento nas Estâncias Turísticas**

José Ernesto da Conceição Langa

Fenias Sabino Mutuque

Pag. 12

**Análise das Relações Públicas nas Instituições Públicas**

Fenias Sabino Mutuque

Pag. 21

**Cinema como uma estratégia de melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico pelo SCIP - Caso de Nacololo**

Ana Ângela Machado Dimande Saha

Pag. 28

**A comunicação e o relacionamento escola-comunidade no processo de ensino e aprendizagem**

Yolanda Manuel Tembe Dambi

Pag. 38

**Ética de comunicação em ambientes militares**

José da Conceição Ernesto Langa

Pag. 56

**A comunicação interna como condição do desenvolvimento institucional**

António Catorze

Pag. 67

**A Comunicação no Contexto da Aprendizagem Baseada em Pesquisa: Desafio ao Estudante da Escola Superior de Jornalismo em Manica**

Fernando Rafael Chongo

José Matias Alves

Pag. 77

**As redes sociais e o impacto na comunicação interpessoal**

Alice Albertina Nhamposse

Pag. 87

**Segunda parte:  
Desenvolvimento**

**Políticas públicas em Moçambique: direitos das pessoas com deficiência e desenvolvimento**

Cristina Augusto Abudo Pires

Pag. 95

**A Migração internacional e os impactos Socioeconómicos na Cidade de Nampula**

Baldomiro António Marques

Pag. 113

**Migrações em tempos de sociedades bulímicas: o medo do “estranho”**

Arcénio Francisco Cuco

Pag. 122

**Atracção e Retenção de Talentos como Factor crítico de Sucesso na Gestão de Pessoal nas PME's**

Albertina Celeste Inácio Ribáuè

Pag. 133

**A Inovação como uma das actividades chave do empreendedor**

Martinho Amisse Niamale

Pag. 144

**Terceira parte:  
Educação**

**Critérios da avaliação no Ensino secundário - propulsores da qualidade do ensino numa época de crise institucional.**

Mário Miguel Fernando Ali

Pag. 158

**Contributo da Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Cognitivo dos estudantes do Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância (ISCED)**

Sualé Amade

Pag. 173

**Avaliação diagnóstica em química do ensino secundário geral: concepção dos professores**

Almeida Meque Gomundanhe

Pag. 189

**O Director de turma como promotor do trabalho colaborativo do conselho de turma: Um estudo sobre o papel do Director de Turma na organização do trabalho escolar. Caso: Escola Primária Completa de Napipine**

Amelia Gabriela Siteo

Pag. 199

**Determinantes da participação passiva dos membros do conselho da escola na tomada de decisões.  
Um estudo de caso**

Pascoal Diamantino Latifo António

Pag. 212

**Percepção da Comunidade Escolar sobre Liderança nas Instituições de Ensino**

Consolada da Conceição José

Pag. 223

**O Conselho da Escola como Espaço de Participação da Comunidade Local**

Fidelix Geraldo Miguel

Pag. 240

**A adolescência: um complexo pedagógico na saúde escolar**

Leyani Ailin Chavez Noya de Oliveira

Wilson Proffrio Nicaquela

Pag.250

**Director de escola na gestão de turmas de professores ausentes**

Nordino Pedro

Pag. 269

**Inspeção e supervisão pedagógica escolar a luz da legislação moçambicana**

Ferreira Mauride

Adérito Barbosa, PhD

Pag. 279

**A Formação do Pessoal Burocrático na Melhoria da Gestão Escolar: caso da Escola Secundária de Nampula**

António Ali, MA

Pag. 300

**A inspeção educativa na condução de veículos como forma de inovação na CLN**

Abdul Ausse Baite  
Pag. 352

**Qualidade de formação: percepção dos discentes de Mestrado em Administração e Gestão Escolar na Universidade Pedagógica – Nampula**

Hélio Mouzinho Conrado  
Pag. 353

**Supervisão pedagógica nas escolas do ensino secundário**

Yolanda Manuel Tembe Dambi  
Pag. 364

**Formação pedagógica dos educadores de infância-um estudo de caso centro infantil Branca de Neves**

Fátima Carlos  
Pag. 380

**O contributo da disciplina de psicopedagogia na formação dos professores – Caso IFP, cidade de Nampula**

Frederico Samuel Magaissa  
Pag. 392

**Definição e operacionalização da supervisão pedagógica**

Martinho Amisse Niamale  
Pag. 406

**Reflexão sobre o papel da supervisão para a melhoria da qualidade de educação**

Edson Gopolane Uetela Uthui  
Pag. 420

**Contributo de Técnicos Superiores com Formação em Educação de Adultos na Redução da Taxa de Analfabetismo na Cidade de Nampula**

Yolanda Manuel Tembe Dambi  
Pag. 428

**As passagens semi-automáticas no 1 ciclo do ensino básico na escola primária completa de Muegane, (cidade de Nampula)**

Ana Jorge Ouna  
Pag. 436

**O engajamento dos professores e dos alunos no PEA na óptica dos pais/encarregados de educação: caso da Escola Secundária de Namiconha – Ribáuè**

Eugénio José Ernesto

Pag. 450

**Adaptação do livro didático de matemática a situações vividas no dia-a-dia dos alunos em moçambique: caso da 8ª classe**

Saíde Issufo Momade

Pag. 461

**Participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos, alunos da 1ª e 2ª classe da escola da escola primária completa da serra da mesa.**

Nércia Armindo Malale

Pag. 472

**A participação dos encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos**

Celso Teodor Gervásio Mueria

Pag. 486

**Gestão participativa em educação, sua influência no desenvolvimento escolar**

Helton Agostinho Namize

Pag. 502

**Os Três Conselhos para Docentes de como Lidar com Estudantes Rebeldes no Espaço Escolar**

Bruno Saul Júlio

Pag. 513

**Integração da Sociedade Desfavorecida das Tecnologias de Informação e Comunicação na Autoridade Tributária de Moçambique**

Albino Gabriel Mandlate

Pag. 525

**Novas tecnologias de informação e comunicação e ensino superior em moçambique: integração curricular e desafios**

Momade Amisse Ali

Taibo Abibo

Pag. 536

**Papel das TIC no Processo de Ensino e aprendizagem, caso da Escola Secundária de Muatala em Nampula**

Décio dos Santos Teresa Abreu

Pag. 553

**Problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique. As TIC, seu papel na educação ambiental**

Olavo Deniasse

Pag. 564

**As Tecnologias de Informação e Comunicação Como Intermediárias na construção da Cidadania na Família**

Alberto Luhamisse Salate

Pag. 574

**Os desafios da cultura Changana face à Globalização**

Nelson Júlio Chacha

Pag. 587

**Empoderamento económico da mulher rural**

Constantino Artur

Florência Carmo

Neima Mathe

Pag. 604

**Dinâmicas do processo de descentralização em Moçambique e Japão numa perspectiva comparada: explorando alternativas para a estabilidade política em Moçambique**

Manuel Missau

Miguel Natha

Alberto Loiola

Pag. 616

**Ressignificando as significações dos conceitos Ser Mulher, Ser Homem: como Identities Construídas por Crianças de Classes Populares**

Bruno Saul Júlio

Pag. 628

**A rádio comunitária na educação sexual e reprodutiva da rapariga-estudo de caso do distrito de Ribaué (2015)**

João Nasseco

Pag. 637



## Ficha técnica

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

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

©Faculdade de Educação e Comunicação

Propriedade: Universidade Católica de Moçambique

Edição: Faculdade de Educação e Comunicação

Design da Capa: Helton Agostinho Namize

Depósito legal: ISSN

Contactos: Av. 25 de Setembro, 512  
C.P. 681, 70100 - Nampula - Moçambique  
Tel: (+258) 26 21 65 21 Fax: (+258) 26 21 65 50 Cel: (+258) 84 38 95 898  
E-mail: [fec@ucm.ac.mz](mailto:fec@ucm.ac.mz)

### Conselho de edição:

**Director:** Martins dos Santos Vilanculos Laita - UCM ([martinsvilanculos@ucm.ac.mz](mailto:martinsvilanculos@ucm.ac.mz))

**Assessor:** Adérito Gomes Barbosa – UCM ([aaderitus@ucm.ac.mz](mailto:aaderitus@ucm.ac.mz))

**Conselho de Assessores:** Prof. Doutora Alice Nhamposse (UCM-FEC), Prof. Doutor Paulino Machava (UCM-FEC); Prof. Doutor Adérito Barbosa (UCM-FEC); Prof<sup>a</sup>. Doutora Sílvia de Nascimento (UCM-FEC), Prof<sup>a</sup>. Dra Helmenegilda Correia (UCM-FEC); Prof. Dr. Narane Talaquichande (UCM-FEC); Prof. Doutor Nazir Ibraimo (UCM-FEC);

**Conselho Científico:** Prof. Doutor Adérito Barbosa (UCM); Prof. Doutora Alice Nhamposse (UCM); Prof. Doutor Martins dos Santos Vilanculos Laita (Diretor da FEC-UCM); Prof.<sup>a</sup> Doutora Albertina Ribaué (UCM); Prof. Doutor Nazir Ibraimo (UCM); Prof. Doutor Paulino Machava (UCM); Prof. Doutora Sílvia de Nascimento (Faculdade de Educação e Comunicação da UCM); Prof. Doutor Fernando Canastra (Vice-reitor para área académica); Prof. Doutor Narane Talaquichande (Faculdade de Educação e Comunicação da UCM); Prof. Doutora Hermenegilda Correia (Faculdade de Educação e Comunicação da UCM); Dr Frans Haanstra (Faculdade de Educação e Comunicação da UCM); Dra Elisabete Szapo (Faculdade de Educação e Comunicação da UCM)

**Equipa de revisão:** Prof. Doutor Adérito Gomes Barbosa; Prof<sup>a</sup>. Dra Helena Calado Pereira, Prof. Dra Celina de Sousa Rebelo Lopes Pires

Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamento e alterações de endereço deve ser dirigida a: Aderito Gomes Barbosa ([aaderitus@ucm.ac.mz](mailto:aaderitus@ucm.ac.mz)) UCM-FEC – Av. 25 de Setembro, 512 – Nampula - Telefone +258-65-42362

O nome do quarto número da revista será educação, desenvolvimento e economia social.

**Nota de Apresentação**  
**Martins dos Santos Vilanculos Laita, Ph.D**  
Professor Associado

Este terceiro número da Revista de Investigação em Educação e Comunicação, publicada pela Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique aparece só em forma digital. Este número intitula-se inovação na gestão das instituições. Tem como base as VII<sup>as</sup> Jornadas Científicas da FEC/UCM 2017.

Com esta revista, pretendemos juntar os artigos que foram alvo de uma comunicação nas Jornadas Científicas, nos Seminários e outros eventos da Faculdade de Educação e Comunicação. Outros artigos científicos de estudantes e professores de outras universidades e/ou organizações, incluindo singulares, foram aceites para efeitos de publicação nesta revista.

A Faculdade de Educação e Comunicação mantém a sua tradição de juntar académicos, investigadores e todos os interessados com o desenvolvimento da educação para reflectir sobre questões actuais da educação, comunicação e do desenvolvimento sustentável. A Revista de Investigação em Educação e Comunicação da Faculdade de Educação e Comunicação constitui mais uma plataforma para académicos, investigadores e demais interessados partilharem as suas investigações e reflexões sobre educação, comunicação e desenvolvimento sustentável.

Este terceiro número da Revista de Investigação em Educação e Comunicação constitui uma demonstração da continuidade de um percurso de produção, preservação e difusão de conhecimento tal como se espera de uma faculdade. Este terceiro número divide-se em cinco partes. A primeira parte é sobre a comunicação, a segunda sobre o desenvolvimento, a terceira sobre a educação.

Agradecemos a todos os autores dos artigos deste terceiro número da Revista de Investigação em Educação e Comunicação pela preferência. Aos nossos leitores, desejamos uma boa leitura e bom uso do conhecimento que aqui partilhamos.

Nampula, 10 de Maio de 2018

**Primeira parte:**

# **Comunicação**

## O Impacto de Marketing de Relacionamento nas Estâncias Turísticas

José Ernesto da Conceição Langa

jcelanga@yahoo.com.br

Fenias Sabino Mutuque

fsmutuque@gmail.com

### Resumo

Este artigo faz uma reflexão teórica concernente ao impacto do Marketing de Relacionamento nas estâncias turísticas com os olhos postos ao mercado, impulsionando o crescimento mais regrado, na busca arduosa e proactiva de identificar facilmente uma interacção aperfeiçoada e oportuna com os clientes. Neste moderno contexto global as estâncias turísticas enfrentam os constrangimentos que se transformam em desafios, como resultado da pressão concorrencial destas estâncias turísticas. A recorrência do Marketing de Relacionamento pelas estâncias turísticas, tem sido aproveitamento dos seus serviços como bandeira da sua aparição no mundo competitivo, por obrigação temporal as estâncias turísticas procuram fortalecer a sua acção executiva para melhor oferecer a qualidade de produtos mais importantes aos seus clientes em tempos úteis do dia-a-dia, tendo presente as mutações que caracterizam em grande escala o aparecimento e a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação. A hipótese de estâncias turísticas singrarem e recuperarem a sua reputação no mercado mais exigente, impõe a utilização de um processo de gestão administrativa criteriosa, mais voltada à operacionalização do Marketing de Relacionamento, onde o imperativo da sua abordagem é a valorização dos seus clientes em função das necessidades que fazem o seu convívio diário. Para se tornar possível, a visão estratégica as estâncias turísticas abraçam um desafio enorme de superar positivamente as diversidades competitivas, observando a rotina da exigência imposta pela opinião Pública mais crítica.

**Palavras - chave:** marketing, relacionamento estâncias, turísticas, clientes.

### Abstract

This article makes a theoretical reflection on the impact of relationship marketing on tourism stays with the eyes on the market, driving the growth more regulated, in the arduous and proactive search to easily identify of an optimized and timely interaction with the clients, in this modern Context The tourism stays the constraints become challenges, as a result of the competitive pressure of these tourist stays. The resort of Relationship Marketing by the tourist resorts has been taking advantage of its services as a flag of its appearance in the competitive world, as a temporary obligation the tourist resorts seek to strengthen their executive action to better offer the quality of products more important to Their customers in Day - to - day working times, bearing in mind the mutations that characterize the appearance and diffusion of Information and Communication Technologies on a large scale. The hypothesis of tourism resorts to recover and recover their reputation in the most demanding market, requires the use of a careful management process, more focused on the operationalization of Relationship Marketing, where the imperative of its approach is the valuation of its customers in Needs of Their daily living. To become possible, the strategic vision the tourist resorts embrace an

enormous challenge of positively overcoming the competitive diversities, observing the routine of the requirement imposed by the most critical public opinion.

**Keywords:** marketing, relationship, resorts, tourist, customers

## **Introdução**

A integração do cliente à estância turística exige que haja um aprimoramento do processo de Marketing de Relacionamento, fazendo um acompanhamento devido à evolução das tecnologias de Informação e Comunicação, esse pressuposto considera-se basilar para as estâncias turísticas criarem interesse de angariação de clientes, baseando-se na oferta de serviços e produtos de qualidade. Com esta ênfase, exige-se uma profunda reflexão que culmine com a estratégia para se adoptar o Marketing de Relacionamento como instrumento para satisfazer as necessidades prementes dos clientes, para posterior abertura de oportunidade com vista as estâncias turísticas tomarem a dianteira da competição no mercado para obtenção do lucro.

Obviamente, é imprescindível que as estâncias turísticas tenham planos estratégicos para se alargar o mercado, tendo presente a sua abordagem em função de nova conjuntura internacionalmente aceite para fortalecer sua acção, sua aceção para com os clientes, sua manutenção e a regressão de riscos como fonte de fidelização e satisfação dos clientes. Com isso, não se descarta a hipótese de aquisição do lucro mais avultado e o processo irreversível da sustentabilidade durante largo espaço de tempo.

O enaltecer deste propósito ganha maior ímpeto no contexto competitivo do mercado cada vez mais flexível e sem excluir o ambiente contagiante dos mercados emergentes que galgam o terreno a passos gigantescos rumo à competição permanente. O Marketing de Relacionamento impulsiona a estratégia e modalidades adequadas para se angariar efectivamente os novos clientes para as estâncias turísticas, pois é fundamental para o sucesso e autoafirmação mercadológica, que, por isso, se torna dado adquirido o alcance dos objectivos pelas estâncias turísticas, satisfazendo os seus clientes.

O emprego criterioso do Marketing de Relacionamento pelas estâncias turísticas para fidelização dos clientes, necessita da âncora resultante de uma acção que uma organização que faz frente ao mercado flexível, facilitando desta feita a prevenção de imprecisões na operacionalização de Marketing de Relacionamento com os clientes de estâncias turísticas. Argumenta-se, pela maior

frequência dos clientes às estâncias turísticas, sustentada obviamente através de oferta de qualidade de serviço e produto.

O carisma teórico que representa este artigo científico, constitui um esforço abnegado de se tornar prático, o sentido de trazer uma reflexão mais atractiva à opinião pública sobre o recurso do Marketing de Relacionamento em estâncias turísticas, para capitalizar os seus níveis de lucro, abraçando grandemente as soluções criativas para facilitação da satisfação das necessidades dos clientes das estâncias turísticas, mediante as vicissitudes constantes no mercado. Esse cenário baseia-se na incrementação do investimento e materialização de estratégias de Marketing de Relacionamento, como aperfeiçoamento do conhecimento que ajuda a funcionalidade das estâncias turísticas.

Fundamenta-se o impacto das estâncias turísticas no contexto mercadológico em momento de satisfação dos clientes através do Marketing de Relacionamento por ser o instrumento que alavanca o alcance do lucro eticamente reconhecido e aceitável, com isso, a sua importância reside nos resultados do desenvolvimento harmonioso. Portanto, o objectivo desta pesquisa baseia-se no interesse dos clientes em optarem por estâncias turísticas, na qualidade de beneficiários que fazem maior frequência, com maior oportunidade de verificar o atendimento que lhes oferece marca, imagem e a solidez de opção.

### **Estudo da Arte**

Para Mckenna (1997, p. 40), Marketing é “desenvolver e manter relações com a infraestrutura e com os clientes. É integrar os clientes no projeto, desenvolvimento, produção e processo de vendas da empresa”.

Para Kotler (2000, p.30), Marketing é “um processo social por meio do qual pessoas e grupos de pessoas obtêm aquilo de que necessitam e o que desejam com a criação, oferta e livre negociação de produtos e serviços de valor com outros”.

Para Cobra (2000, p. 36) a definição de marketing está em “entender que os lucros são gerados através da satisfação dos desejos e necessidades do consumidor”. Ainda Cobra (2000, p.36) afirma que o “marketing está mudando o seu foco de tentar maximizar o lucro em cada transação individual para maximizar relacionamentos mutuamente benéficos para todas as partes.

As estâncias turísticas, assumem a dianteira de disponibilizar maior oportunidade aos seus clientes ao longo da sua frequência como plano obrigacional para ganhar maior aceitação e inserção pública, num contexto de relacionamento mútuo com carácter de benefício bilateral.

Bretzke (2000) afirma que os desafios e as oportunidades para a sobrevivência e crescimento estão justamente na implementação de acções que permitam maior proximidade com o cliente, a compreensão de suas necessidades, a flexibilidade para ofertar mais valor de forma individualizada e a custos mais baixos. Enfim, que clientes e fornecedores construam relacionamentos produtivos com benefícios mútuos. Relacionamentos que, desta forma, se tornarão significativos com benefícios extensivos a toda a sociedade, ou seja, a empresa que não satisfaz os seus clientes terá dificuldades financeiras no âmbito da administração.

O contexto internacional provoca imensas transformações, e as estâncias turísticas fazem parte deste processo de globalização, que motiva o aparecimento de um mercado mais exigente, podendo-se apresentar a dinâmica comportamental do mercado como um desafio do dia-a-dia, por isso, é fundamental que as estâncias turísticas aperfeiçoem constantemente a produtividade, a técnica, as tecnologias e o investimento humano para permitir que o seu atendimento ao cliente seja satisfatório.

Porter (1999, p.28) diz que o estado da competição num determinado sector depende de cinco forças básicas, o mercado e as empresas reagem na medida em que são submetidas às forças que determinam o maior/menor desempenho de uma organização. As organizações devem saber direccionar suas acções de modo a estabelecerem vantagens em relação aos seus concorrentes, utilizando os fatores que lhe dão maior competitividade.

No mercado as estâncias turísticas são impostas pela força de competitividade a reflectirem no engajamento do Marketing de Relacionamento, para garantirem que os seus produtos e serviços sejam atractivos, recorrem à parceria inteligente como fonte de receita. Com isso, a intermediação de prestação de serviços que prezem pela qualidade, facilita a flexibilidade da acção baseada em estratégia de relacionamento mais virado ao cliente.

No entanto, é essencial que haja o sentido do emprego do Marketing de Relacionamento, podendo viabilizar oportunidades de negócios às estâncias turísticas, sintonizando a particularidades do mercado para racionalizar os recursos financeiros com vista a persuadir os clientes e, posteriormente, ganhar maior lucro; por isso, é fundamental apostar no

posicionamento mais abrangente, facilitando a escolha de produtos ou serviços para atender à maioria das necessidades de um grupo elevado de clientes independentemente da sua localização geográfica.

Manzo (1996) diz que a empresa moderna elabora seus produtos baseada nas necessidades e desejos expressos de seus consumidores ou potenciais consumidores, sendo preciso, portanto, primeiro conhecer tais necessidades e desejos, estudar a fabricação do produto visando atendê-las, fabricá-lo adequadamente, distribuí-lo e vendê-lo.

O posicionamento que recorre ao acesso geográfico, acontece normalmente quando se pretende expôr e alcançar o cliente que vive distante das estâncias, com isso, claramente fica patente que as estâncias turísticas dependem, grosso modo, da definição do foco de trabalho, de forma a tornarem-se destino obrigatório. As estâncias turísticas devem ser orientadas para o nicho mercadológico dos clientes, para capitalizarem o atendimento e a consequente inserção, mediante a oferta presente no mercado.

O comprometimento com os clientes coloca enormes desafios às estâncias turísticas para aperfeiçoar a estratégia de inundar o mercado, recolhendo informações mais marcantes e vantajosas de seus clientes, materializando suas vontades, anseios, sonhos, necessidades imperiosas e satisfação. Tendo presente as informações do público, as estâncias turísticas devem manifestar o desejo de relacionamento e manutenção constante dos seus clientes, por isso, se considera pertinente o arranque no desenvolvimento do Marketing de Relacionamento. Logicamente, o impacto de relacionamento com o cliente operacionaliza-se com a finalidade de conquistar o cliente a fidelizar à marca.

Segundo Kotler (1998, p.27), o “marketing é um processo social e gerencial pelo qual indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e desejam através da criação, oferta e troca de produtos de valor com outros”. Complementando, Drucker (1973 citado em Duarte, 1998), faz uma análise mais profunda quando ressalta que o objectivo do marketing consiste em tornar a venda supérflua, fazendo com que o produto e/ou serviço se ajuste perfeitamente à necessidade do consumidor, sendo vendido por si só. Antigamente as empresas concentravam suas potencialidades de vendas na intenção de modificar a mentalidade do consumidor convencendo-o a comprarem seus produtos. Ofereciam produtos prontos, não ouviam os consumidores nem



antes, nem durante e nem depois dos processos de produção, simplesmente a empresa produzia aquilo que ela achava que o cliente iria comprar e não aquilo que iria satisfazê-lo.

Segundo Kotler (2000, p.43), "compreender as necessidades e os desejos dos clientes nem sempre é uma tarefa fácil. Alguns consumidores têm necessidades das quais não têm plena consciência. Ou não conseguem articular essa necessidade.". O marketing de relacionamento disponibiliza ao cliente a predefinir as suas necessidades, viabilizando que as estâncias turísticas tenham presente o plano dos seus negócios, respeitando as regras de um ambiente convidativo e mais proximidade para com o cliente.

Havendo necessidade de relacionamento com o cliente, as estâncias turísticas expõem pressupostos básicos, referenciados por Bogmann (2000, p. 26) como itens fundamentais do marketing de relacionamento. São elas: a comunicação interactiva; a troca de experiências; o uso eficaz da tecnologia; a coleta de informações; treinamentos; feedback; estabelecimento de metas mútuas. O Marketing de Relacionamento mobiliza e promove a criação de interação consistente e conciso, com isso, as estâncias turísticas solidificam-se perante os seus clientes com intenção de mantê-los fiéis para consigo.

Kotler (2000, p. 69) afirma que "os clientes de hoje são mais difíceis de satisfazer. São mais inteligentes, mais conscientes em relação aos preços, mais exigentes, perdoam menos e são abordados por mais concorrentes com ofertas iguais ou melhores." A proliferação de produtos ou serviços de qualidade no mercado, que chega a equivocar a escolha mais acertada pelo público – alvo, constitui um grande desafio para as estâncias turísticas, disponibilizarem constantemente quantidade de ofertas no mercado.

Segundo Kotler (2000, p.182) “as características do comprador e seus processos de decisão levam a certas decisões de compra. A tarefa do profissional de marketing é entender o que acontece no consciente do comprador entre a chegada do estímulo externo e a decisão de compra." Então, para atrair um cliente é necessário conhecê-lo, ofertar o produto certo, à pessoa certa”.

O marketing assume-se como alavanca para atracção dos clientes, quando se observa com maior rigor o desenvolvimento do produto das estâncias turísticas, até ao alcance do cliente, sem descartar a demanda do mercado, dominando as necessidades dos clientes, transparência e certificação do produto para que adequadamente as estâncias turísticas sirvam o público.

O processo de aquisição dos clientes envolve directamente a percepção de valor por estes. Kotler (2000, p. 56) ressalta que "o valor total para o cliente é o conjunto de benefícios que os clientes esperam de um determinado produto ou serviço." A oferta de valor adequado leva a uma maior probabilidade de manter um relacionamento duradouro com os clientes e consequentemente o aumento no lucro.

### **Considerações finais**

O marketing de relacionamento motiva as estâncias turísticas a focalizarem as suas atenções no cliente, usando estratégias que permitam ao cliente tornar-se gestor activo para difusão da imagem no mercado cada vez mais competitivo e flexível, ciente que a oferta, em quantidade e qualidade de serviço ou produto, está orientada para o nicho do mercado recheado de onda de mudanças que acontecem de dia para a noite.

No contexto mercadológico, sobretudo em estâncias turísticas é fundamental estabelecer fortemente a lealdade de um novo paradigma que preze na satisfação das necessidades que caracterizam o dia-a-dia dos clientes. Com isso, este elenco de actividade operacionaliza regularmente a manutenção do relacionamento forte com os clientes de modo que estejam fidelizados, pois que, na qualidade de parte integrante das estâncias turísticas, se deve estabelecer uma plataforma de interacção de oportunidade de negócio constante que transforma a oportunidade em desenvolvimento integral e mais atractivo das estâncias turísticas ao cliente.

O marketing de relacionamento serve de fonte para as estâncias turísticas tomarem a dianteira para reconhecerem as necessidades, expectativas e outros sentimentos dos seus clientes, para oferecerem acções gentis que se fortaleçam num mercado mais agressivo, onde se vive uma disputa mais renhida pelos clientes.

### **Referência Bibliográfica**

Azevedo, M. C. & Costa, H. G. (2001). *Métodos para avaliação da postura estratégica*. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 08, no. 2, abr./jun.

Albrecht, K. (1998). *Revolução nos serviços: como as empresas podem revolucionar a maneira de tratar os seus clientes* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: pioneira

- Barretto, M. (1995). *Manual de iniciação ao estudo do turismo* (4ª. ed.). Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus.
- Beni, M. C. (2000). *Análise estrutural do turismo* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Senac
- Boechat, Y. (2001). *A fidelidade se conquista: sedução vai além da milhagem*. São Paulo, Brasil: Gazeta Mercantil.
- Bogmann, Itzhak Meir. (2001) *Marketing de relacionamento: estratégias de fidelização e suas implicações financeiras*. São Paulo, Brasil: Nobel
- Carvalho, J. A. (2001). *Fidelização vem do bolso: volúvel por natureza, o consumidor, em geral, só é sensível ao preço*. São Paulo, Brasil: Gazeta Mercantil.
- Chiavenato, I. (1996) *Como transformar RH (de um centro de despesa) em um centro de lucro*. São Paulo, Brasil: Makron Books.
- Cobra, M. (1993). *Marketing competitivo*. São Paulo, Brasil: Atlas
- Colocero, W. C. (1999). Internet x Agências. *Jornal Panrotas*, São Paulo
- Costa, J. I. P. (2000). Atendimento como pressuposto do Marketing de Relacionamento. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Cooper, C. et al. (2001). *Turismo: princípios e prática*. (2ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookmann
- Davenport. Harris, J. & Kohli, A. (2001). Como elas conhecem tão bem os clientes. HSM management, São Paulo.
- Duarte, D. C. (1998). O uso da Internet como estratégia mercadológica: um estudo comparativo entre algumas agências de viagens e operadoras de turismo de São Paulo e Florianópolis
- Ferraz, J. A. (2001). *Fundamentos multidisciplinares do turismo: direito e legislação turística*. In: *Turismo: como aprender, como ensinar*. v 1. 2. ed. São Paulo: Senac
- Kotler, P. (1998). *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. Tradutor Ailton Bomfim Brandão. (5ª ed.) São Paulo: Atlas
- Kotler, P., Armstrong, G. (1998). *Princípios de Marketing*. (7ª ed) Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil
- Kotler, Philip. (1999). *Marketing para o século XXI: como criar, conquistar e dominar mercados*. São Paulo, Brasil: Futura
- Kotler, Philip. (2000) *Princípios de marketing*. São Paulo, Brasil: Prentice Hall.
- Kotler, Philip. (2000) *Administração de marketing: a edição do novo milênio*. São Paulo, Brasil: Prentice Hall,

- Lage, B., Milone, P. (2000). *Impactos socioeconómicos globais do turismo. Turismo: teoria e prática*. São Paulo, Brasil: Atlas
- Manzo, J. M. C. (1996) *Marketing: uma ferramenta para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Brasil: Livros Técnicos e Científicos Editora
- Mattar, F. N. (1998) *Pesquisa de Marketing. Execução e análise*. (2ªed). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Mckenna, R. (1993). *Marketing de relacionamento: estratégias bem-sucedidas para a era do cliente*. Rio de Janeiro, Brasil: Campus
- Palhares, G. (2002). *Transportes turísticos*. São Paulo, Brasil: Aleph
- Pires, Anibal. (2002). *Marketing – conceitos, técnicas e problemas de gestão*. (3ª ed) revista e actualizada – Lisboa – São Paulo: Editorial Verbo
- Porter, M. (1999). *Competição on competition. Estratégias competitivas essenciais*. (5ªed). Rio de Janeiro, Brasil: Campus
- Reigada, Maria Izabel. (2001) Sector já emprega 4,4 milhões de trabalhadores. *Jornal Panrotas*, São Paulo
- Ruschmann, D. M. (1995). *Marketing turístico. Um enfoque promocional*. (2ªed). Campinas: Papirus
- Trigo, Luiz Gonzaga Godoi (Org.). (2001). *Turismo: como aprender, como ensinar* (2ª ed) São Paulo, Brasil: Senac.
- Vavra, Terry G. (1993). *Marketing de relacionamento: after marketing*. São Paulo, Brasil: Atlas

## **Análise das Relações Públicas nas Instituições Públicas**

Fenias Sabino Mutuque

fsmutuque@gmail.com

### **Resumo**

A vivência tecnológica, incumbe maior responsabilidade para todos os servidores públicos, mudança de mentalidade da sociedade e não se descarta a importância vital das Relações Públicas como parte integrante que contribui para a avaliação positiva das instituições Públicas perante o seu Público cada vez mais exigente. Recorrer às Relações Públicas como estratégia das instituições Públicas, para eternizar o estatuto de bem servir o cidadão, constitui fonte de posicionamento vantajoso no contexto do processo do desenvolvimento sustentável. Assim, o propósito deste artigo, insere-se na conveniência de vislumbrar o impacto das Relações Públicas na estratégia institucional para operacionalizar os conceitos teóricos na vida prática rumo à criação de uma imagem excepcional, que credibilize as instituições públicas, produzindo resultados tangíveis e memoráveis que se reflectem na melhoria das condições da vida do seu público. As Relações Públicas, nalgumas vezes, passam despercebidas por algumas instituições Públicas, mesmo sabendo que constituem função social e institucional, amplamente justificadas pela inactividade das necessidades sociais e institucionais que têm afinidades cordiais com o Público para materialização da sua missão de o servir e alcançar os seus objectivos como instituições. A interacção entre as instituições e o público, ganha ímpeto à medida que se vão gerando oportunidades para o crescimento mútuo e harmonioso, por isso, a necessidade de se estabelecer o relacionamento. A comunicação providencia momento harmonioso entre as instituições e o seu Público, sinal de comprometimento bilateral para se tornar possível a ocorrência de interesse e alcance dos objectivos que sustentam a existência das instituições. As Relações Públicas buscam esclarecer os interesses do público das instituições, satisfazendo as necessidades solicitadas pela sociedade. Com efeito, a não percepção profissional das Relações Públicas, dificulta a venda de boa imagem das instituições Públicas para ganharem maior inserção no contexto interno e internacional.

**Palavras – chave:** relações públicas, instituição, público e profissional

### **Abstrat**

The technological experience is a responsibility for all public servants, a change in the mentality of society and the vital importance of public relations as an integral part that contributes to the positive evaluation of the public institutions before its increasingly demanding public. To use Public Relations as a strategy of Public Institutions, in order to perpetuate the status of citizen well-being, constitutes a source of advantageous position in the context of the process of sustainable development. Thus, the purpose of this article is to envisage the impact of Public Relations in the institutional strategy to operationalize the theoretical concepts in practical life towards the creation of an exceptional image that credibilizes public institutions and produces tangible and memorable results. Reflected in the improvement of the living conditions of its public. Public Relations, in some cases, go unnoticed by some Public Institutions; even though they are a social and institutional function, widely justified by the imperative of social and institutional needs that celebrate cordial affinities with the Public to materialize its mission to serve the Public and reach Of its objectives as institutions. Interaction between institutions and the public gains momentum as opportunities for mutual and harmonious growth are generated, hence the need to establish a relationship. The communication provides a harmonious moment between the institutions and their

public, a sign of bilateral commitment to make possible the occurrence of interest and scope of the objectives that sustain the existence of institutions. Public Relations seek to clarify the interests of the public of the institutions, satisfying the needs requested by society. In fact, the lack of professional perception of Public Relations makes it difficult to sell a good image to gain greater insertion in the internal and international context.

**Key - words:** public relations, institution, public and professional

## **Introdução**

A conjuntura internacional impõe um cenário cada vez mais flexível às instituições Públicas, para torná-las mais robustas à pressão movida pela sociedade composta por uma opinião Pública mais crítica. Claramente, as instituições Públicas estão constantemente ligadas ao processo do desenvolvimento social, fazendo com que as populações mais carenciadas, superem com facilidade o ciclo de estrangimentos que contrastam a sua harmonia e credibilidade com as instituições Públicas. As instituições Públicas devem estar fortemente preparadas para responderem cabalmente com cordialidade ao seu Público, que resulta da pronta implementação de acções circunscritas no interesse Público, tendo como base da actuação as mutações sociais, económicas que sofrem as sociedades. Simultaneamente, o sector empresarial está amplamente convidado a apostar num investimento de grande envergadura na área das Relações Públicas, abraçando como vector essencial para garantir ganhos multiformes e cimentar em última análise a credibilidade para com os seus verdadeiros parceiros. O sector empresarial, que assuma clara e idealmente o compromisso que dignifica a sustentabilidade de um desafio, que responda com capacitação dos recursos humanos para garantir a oferta de serviços de qualidade, estabelece uma relação digna de realce com todos os públicos com os quais se relaciona.

Tratando-se do sector empresarial ou instituição que pela sua natureza, interage frequentemente com o Público de todo o estrato social, é imperativo que o profissional das Relações Públicas idealize estratégia de comunicação para com o seu público-alvo, de modo, que constantemente seja construída, estimulada e preservada boa imagem e se transmita com maior regularidade os valores, os objectivos e as acções da empresa ou instituição.

No entanto, urge a necessidade de tomar uma responsabilidade acrescida nas instituições Públicas, com vista à actualização regular dos recursos humanos de forma a melhorar as suas obrigações funcionais, e dessa forma, os procedimentos conducentes à obtenção de melhores

resultados institucionais merecem ser geridos criteriosamente, motivo suficiente, para se dignificar de forma excelente as Relações Públicas.

### **Estado de Arte**

Fitzgerald (1959) afirma que as Relações Públicas podem se referir a uma função, a uma actividade ou a um profissional, traduzindo-se isso em expressões como profissional de Relações Públicas, actividade de Relações Públicas ou ainda, cargo de Relações Públicas (Simões, 1995). Kunsch refere que as Relações Públicas são uma área complexa e mais abstracta do que as do jornalismo, do rádio, da televisão e da publicidade. Fazer um jornal, criar campanhas radiofónicas e televisivas são actividades concretas e pontuais facilmente tangíveis. Daí talvez a grande incompreensão sobre a verdadeira finalidade da área, bem como o desconhecimento de suas possibilidades para a maioria das pessoas (Kunsch, 1999, P.140 in Farias, 2004, P.28). A função de Relações Públicas é a gestão da comunicação com os diferentes públicos nas organizações, com o propósito de criar uma identidade e uma imagem organizacional que seja bem acolhida pela opinião pública geral (Kunsch, 1999, in Farias 2004). Obviamente, o epicentro das actividades das Relações Públicas numa instituição Pública reside na garantia da firmeza do Público, facilitando os espaços da criação de plataforma criteriosa para uma gestão atractiva que estimule o desenvolvimento institucional, traduzindo em entendimento e compromisso com o seu público. Não se pode fazer referência de uma instituição que esteja a contribuir para o desenvolvimento integral, antes que a mesma atinja a compreensão máxima da necessidade de investimento profissional dos seus colaboradores directos, para responder à demanda vulgarizada por bom atendimento de modo a manter relacionamento Público memorável. As instituições públicas tomam dianteira ao estabelecer uma confiança e compreensão entre funcionários e a sociedade, num longo tempo sem descartar a possibilidade de estarem expostas ao público, permitindo uma comunicabilidade sustentável, com isso criar a sua marca para gradualmente, ganhar os corações do Público independentemente do seu posicionamento socioeconómico. Para tal, as Relações Públicas sujeitam-se ao planeamento e gestão, na estratégia institucional para que seja notória a sua transversalidade em todos os sectores que fazem corpo das instituições públicas. A vida das organizações e dos indivíduos, é feita de negociação e de compromisso, graças à comunicação, isto é, ao tornar comum de interesses e objectivos a prosseguir, em colaboração e/ou competição (Fuchs, 2008).

Para Weaver (2001), devido à nova economia global. O debate sobre esta profissão (Relações Públicas) tem aumentado com a expansão do ideal democrático e até em países anteriormente ditatoriais; a emergência e a consolidação de poderes transnacionais (políticos e económicos); a internacionalização das organizações (numa óptica de exploração de mercados); o desenvolvimento tecnológico e a generalização da utilização da Internet como meio de comunicação nas organizações e nas sociedades, o que tem alterado os processos comunicacionais, laborais, de produção e de socialização; as mudanças organizacionais associadas a questões identitárias e de responsabilidade social que implicam a complexificação da rede de *stakeholders*, acarreta novos desafios para as organizações (Pasadeos, Berger, & Renfro, 2010). A conjuntura internacional, vislumbra uma postura democrática em sectores institucionais, como balão de oxigénio num contexto das Relações Públicas, em que manter boa imagem da instituição perante o Público seja considerado como um desafio institucional, mantendo uma comunicabilidade cada vez mais atractiva e permanente, rumo à satisfação das necessidades sociais; por isso, o Público almeja um atendimento diferenciado que caracteriza a sua frequência de dia-a-dia, em função da determinação das exigências do tempo que se vive.

Os profissionais de Relações Públicas assumem-se como promotores da comunicação bidirecional, para a convergência de interesses (Bernays, 1980, p, 83). Cabe a este profissional encontrar este equilíbrio e conciliar as relações entre os públicos e as organizações. Mas, face à delicadeza do equilíbrio de interesses, o comportamento e a preparação do profissional para o desempenho das suas funções é crucial, pautando a sua actividade por uma postura ética, de respeito pelos direitos fundamentais do homem e pelas regras da boa-fé e do bom senso. Contudo, assistimos actualmente a um conflito ético pela difícil coincidência entre o que é ético e o que é rentável. À necessidade das organizações se tornarem socialmente responsáveis, associa-se a necessidade de o profissional de Relações Públicas possuir a habilidade para ser social e eticamente responsável e para persuadir a organização com a qual trabalha a sê-lo (Seib & Fitzpatrick, 1995, p. 3). A materialização das obrigações de um profissional das Relações Públicas, ocorre quando se abre uma janela do processo de comunicação, envolvendo as instituições Públicas e o seu Público para o caso em apreço, num contexto em que o brio profissional representa a imagem comportamental da instituição, tendo presente a observância ética que consiste no respeito pela dignidade humana, aproximação mútua permanente e neste caso o profissional tem que se tornar promotor de comunicação numa perspectiva global de



atendimento mais equilibrado pelo público. Assim, a gestão de comunicação e o tecnicismo de comunicação, visualizam o planejamento, assessoria que faculta a tomada de uma decisão sábia e transparente, que resulta na busca de solução de problemas.

As exigências profissionais impostas ao profissional de Relações Públicas, centradas no conhecimento e capacidade de dar resposta ao Público, induzem sobremaneira a mudança da mentalidade relativa à informação num ambiente comunicativo, a título de exemplo tecnologias e formas de comunicação, novas qualificações profissionais, concepção circundante de Relações Públicas e outros procedimentos. O aperfeiçoamento das Relações Públicas, não se compadece com as limitações profissionais, ausência sistemática de valores que produzem a marca institucional e insuficiência de motivos de socialização de profissionais de Relações Públicas. O fundamento de Relações Públicas precisa de ser enaltecido pelos profissionais que têm consigo o domínio das necessidades do Público, dentro de uma realidade adequada à gestão da informação que estabelece cordialidade mútua, permitindo a partilha de superação de obstáculos, que travam o andamento normal da instituição na matéria de relacionamento com o seu Público. O desenvolvimento das relações Públicas, ganha maior consistência com os contactos estratégicos com o Público e a qualidade de serviços prestados, auscultando as necessidades públicas. A pujança institucional na era da aldeia global reside em profissionalismo que a instituição Pública materializa durante a sua presença pública, melhorando a aproximação e auscultação das necessidades primárias, independentemente do momento que se encontra, fazendo fluir permanentemente a informação da prestação do serviço ao Público.

A sociedade contemporânea definida como sendo global, de informação e condicionada pelo paradigma digital, coloca novos desafios às organizações, face às alterações na natureza e na rapidez da comunicação, à pressão internacional e à complexificação da rede de públicos, cada vez mais diversificada e exigente (Coombs e Holladay, 2007). O Público consome a informação produzida através de redes sociais como resposta da exigência do processo de globalização na sua vasta amplitude de tornar o cidadão mais próximo do outro, independentemente das barreiras territoriais reflectidas pelas fronteiras físicas que separam dois Países soberanos. Prestar serviço de qualidade acresce a grandeza da imagem institucional, criando oportunidade para partilha de experiência, partilha de habilidades para aperfeiçoar o entendimento e maximizar a aproximação, através de fórum de debate que gera a produção de capacidade de respostas ao Público em tempos mais recordes, proporcionando desta maneira o melhor figurino para alcançar os

objectivos previamente propostos pela instituição. Esses públicos com os quais se busca relação harmoniosa são tradicionalmente classificados em interno e externo (Penteado, 1969). Teobaldo de Andrade (1993), acrescentou a essa classificação o Público misto, com o entendimento que dois tipos apenas eram insuficientes para aglutinar todos os grupos com os quais a organização mantém relações, resultando em: público interno (funcionários e familiares), público externo (escolas, imprensa, comunidade, poderes públicos, concorrentes), público misto (revendedores, distribuidores, fornecedores, acionistas). Simões (1995) argumenta que a forma como se têm classificado os públicos “...tem sido satisfatória ou, pelo menos, ninguém a contestou na visão anterior de relações públicas, apesar de sua restrita utilidade para a elaboração de diagnósticos e prognósticos.

### **Considerações Finais**

Tendo presente, que as instituições como organizações prezam por normas e valores mais importantes na sociedade onde se inserem, é crucial salientar que a comunicação com o seu Público, num clima de proximidade permanente engrandece os seus objectivos de melhor servir, e por via disso o desenvolvimento sustentável está amplamente preservado para todos os tempos, com isso, exige-se um repensar constante de modo a se acomodar boas vontades nos públicos que frequentam as instituições públicas.

Ciente das responsabilidades institucionais, é natural que se torne público que o relacionamento público a que se refere, ilustra a envergadura comunicacional num contexto que insere no processo de globalização que caracteriza o dia-a-dia público-institucional, precavendo mau ambiente que se possa gerar da insuficiência da falta da clareza para se obter ganhos de atendimento justo e personalizado, com efeito, a retórica transparência comunicativa, enquadra – se na obtenção de credibilidade institucional, num atendimento livre para facultar a visibilidade de retrocessos e avanços, rumo ao estabelecimento efectivo de uma comunicação corporativa mais consentânea e robusta de todos os tempos.

A realidade institucional de momento, torna-se centro de gravidade das atenções do público mais crítico, promover a existência nas instituições Públicas de profissionais comprometidos com a causa da sua própria presença, com capacidade admirável de passar com clareza informações de interesse público para manutenção da imagem e atracção da atenção sobre instituições públicas e

seus serviços, retrocedendo críticas, calúnias, difamação e outros actos contrários ao funcionamento institucional.

### **Referência Bibliográfica**

- Andrade, C. & Teobaldo. (1989). *Psico-sociologia das relações públicas*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Bernays, E.L. (1980). *Crystallizing public opinion*. New York: Boni and Liverigh.
- Coombs, W. T. & Holladay, S. J. (2007), *It's Not Just PR*, Malden, Blackwell Publishing.
- Farias, Luiz. (2004). *A literatura de relações públicas: produção, consumo e perspectivas*. Editora Summus.
- Ferreira, W. (1996). *Comunicação Dirigida: Instrumento de Relações Públicas*, In Obtendo Resultados com Relações Públicas. Relações Públicas: Técnicas e Instrumentos. São Paulo, Brasil: Editora Pioneira.
- Fitzgerald, Stephen. (1959). *Les Relations Publiques*. Paris. Consultado em <https://cindynunes.wordpress.com> [10 de junho de 2017].
- Fortes, W. Gutierrez. (2003). *Relações públicas: processo, funções, tecnologia e estratégias*. São Paulo, Brasil: Summus
- Kunsch, Margarida Maria Krohling. (2003). *Planejamento de Relações Públicas na comunicação integrada*. São Paulo, Brasil: Summus.
- Lloyd, H. & Peter. (1985). *Relações Públicas: as técnicas de comunicação no desenvolvimento das empresas*. Lisboa, Portugal: Presença
- Pasadeos, Y., Berger, B. & Renfro, R. B. (2010). *Public Relations as a maturing discipline: an update on research networks*, Journal of Public Relations Research
- Penteado, J.R. Whitaker. (1974). *Relações públicas nas empresas modernas*. Lisboa, Portugal: Clc
- Seib, P. & Fitzpatrick, K. (1995). *Public Relations Ethics*, Florida, Harcourt Brace and Company
- Simões, Roberto. (1995). *Relações públicas: função política*. São Paulo, Portugal: Editora Summus.
- Weaver, C. K. (2001). *Dressing for Battle in the New Global Economy: putting Power, Identity, and Discourse into Public Relations Theory, Management Communication Quarterly*

# **Cinema como uma estratégia de melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico pelo SCIP - Caso de Nacololo**

Ana Ângela Machado Dimande Saha

anaangelasaha@gmail.com

## **Resumo**

Alguns teóricos do desenvolvimento encaram o investimento em capital humano como factor essencial de promoção do desenvolvimento, pois, entendem que somente uma população saudável e devidamente capacitada pode melhor transformar o seu meio social para promoção de maior bem-estar. O presente estudo, assume especial importância e constitui o epicentro da análise da promoção do saneamento básico, uma componente de desenvolvimento do capital humano na vertente saúde ajustada às expectativas de desenvolvimento das comunidades pelo facto de poder contribuir para a melhoria das condições de vida das pessoas, através da planificação, construção, uso e reparo de fontes de água e de promoção do saneamento do meio junto da comunidade, dentro das directrizes da Política Nacional de Água, perspectivando mais saúde e mais produtividade para as populações. Nessa perspectiva, o estudo procura trazer uma abordagem reflexiva e crítica a partir de uma experiência de Investigação-Ação que, no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Gestão do Desenvolvimento, na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, explora a temática ligada às Estratégias para melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico, visto que as referidas campanhas acontecem poucas vezes e contam com uma fraca aderência das comunidades, o que faz com que os ensinamentos não sejam abrangentes e nem se verifiquem no quotidiano das comunidades, levando-as à prática dos hábitos incompatíveis com a promoção de mais saúde e maior bem-estar. Diante disso, propõe-se acções visando a melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre promoção do saneamento, recomendando-se a necessidade de uma planificação das campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico do SCIP com a comunidade para que se inclua nelas o conhecimento local, alinhando-se desse modo aos pressupostos da participação comunitária de Chichava (1999).

**Palavras-chave:** cinema, estratégias, participação comunitária, sensibilização e saneamento básico.

## **Introdução**

O presente estudo é concebido no âmbito da conclusão do Curso de Mestrado em Gestão do Desenvolvimento. O mesmo enquadra-se no campo do Desenvolvimento Económico Local e procura explorar a temática ligada ao Cinema como uma estratégia de melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico pelo SCIP - Caso de Nacololo, dada a actual fraca aderência das comunidades.

A motivação pelo estudo resulta, por um lado, pelo reconhecimento da ideia de que somente uma população saudável e devidamente capacitada pode melhor, transformar o seu meio social para promoção de maior bem-estar e, por outro lado, pela preocupação da autora pela mudança de atitudes das comunidades, pois não raras vezes tem sido veiculadas informações sobre actos de violência contra activistas de promoção do saneamento básico perpetrados por alguns cidadãos, como foram os casos de Angoche e Nacala-Porto, e com a necessidade da autora contribuir na promoção do cinema, um dos objectivos prosseguido pela instituição em que trabalha, o INAC-Delegação de Nampula.

Nessa perspectiva, o estudo sobre a temática do cinema propõe estratégias para a melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico, facto que passa por produzir, junto das comunidades, documentários sobre a promoção do saneamento básico; capacitar os Comités Locais em matérias de participação comunitária e de utilização dos instrumentos cinematográficos, e consciencializar as comunidades sobre a importância da sua participação nas campanhas de promoção do saneamento por via dos documentários produzidos.

É importante referir que para desenvolver a pesquisa foram usados materiais bibliográficos relacionados ao tema Cinema, a aplicação de entrevistas sobre o assunto, tanto para os técnicos do SCIP, membros da comunidade beneficiária, bem como a observação.

Cinema como uma estratégia de melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico: o que se entende por cinema?

Ramo (2005) refere que cinema pretende designar também a televisão, o vídeo e a imagem digital, que de uma forma mais precisa se refere ao conjunto de recursos visuais que se traduzem em imagens em movimento.

Sem distanciar-se da lógica anterior, Salles (n.d.) considera cinema, tecnicamente definido, como uma sucessão de imagens numa tela, obtidas por projecção óptica, em que se tem a sensação, pela troca de imagens, de um movimento contínuo. As obras cinematográficas são vulgarmente conhecidas por filmes, as quais resultam da gravação de imagens do mundo com câmaras adequadas, ou pela criação utilizando técnicas de animação ou efeitos visuais específicos.

Ainda na óptica de Salles (n.d.), o cinema é uma arte poderosa, é fonte de entretenimento popular e, destinando-se a educar ou doutrinar, pode tornar-se um método eficaz de influenciar os cidadãos.

Neste estudo, o cinema é visto na perspectiva educativa, no sentido de que pode melhor influenciar os cidadãos para adesão às campanhas de sensibilização no âmbito do saneamento do meio nos locais de actuação da SCIP. A esta perspectiva educativa associa-se o enquadramento do cinema no campo da comunicação, que, de acordo com Freixo (2006), é o acto de transmitir e receber mensagens, graças à utilização de um código adequado de sinais ou símbolos, em que os actos, pensamentos, as intenções e os sentimentos de um emissor estimulam e desencadeiam respostas num ou mais receptores.

Ela é considerada como uma multiplicidade de sentidos, a sua polissemia remete para ideias da partilha da comunidade, de continuidade, de encarnação e de exibição conforme melhor se explicar. Portanto, privilegia-se um sentido retórico enquanto meio de entendimento através da razão, sendo que cada época histórica e cada tipo de sociedade possuem uma determinada configuração que lhes é devida.

### **Evolução do Cinema**

De acordo com Bazin (1992), o cinema tem a sua origem nas artes plásticas, passando pela fotografia, pelo cinema mudo e sonoro até a actual fase, fase do mito do cinema total. Para este autor o cinema ainda não está inventado. Todas as fases transpostas foram motivadas pela necessidade de imortalizar o homem, procurando uma imitação mais ou menos completa do seu mundo exterior.

Alinhado a essa percepção Ramos (2005) refere que o cinema surgiu no fim do século XIX para firmar-se como a diversão por excelência da primeira metade do século XX e chegar ao século XXI com prestígio inabalado, em contínua evolução técnica e criativa, e vem se tornando um extraordinário motivador de reflexões estéticas, críticas e filosóficas, modificando comportamentos, bem como pregando valores.

Ramos (2005) refere ainda que o estudo científico do cinema se desenvolveu por volta de 1970 sob duas linhas: como uma nova forma de arte e como uma força política cultural peculiar na moderna sociedade de massa.

## **Tipos de cinema**

Para Ramos (2005) existem essencialmente dois tipos de cinema, nomeadamente: o de asserção ficcional e não ficcional. O primeiro refere-se a comunicações cujos autores pretendem que sejam imaginadas pelo público com base em seu reconhecimento de que é isso que o autor pretende que esse público faça. Contrariamente, no segundo o autor é assertivo na sua comunicação, não deixando espaço para imaginações.

## **Saneamento básico**

A questão do saneamento básico encontra fundamentação nas acções de promoção de saúde pública ou saúde colectiva, que segundo Sabroza (1994) é definida genericamente como campo de conhecimento e de práticas organizadas institucionalmente e orientadas à promoção da saúde das populações. Ela exige uma acção antecipada, baseada no conhecimento da história natural a fim de tornar improvável o progresso posterior de doenças, servindo, desse modo, para aumentar a saúde e o bem-estar gerais.

Nessa perspectiva, saneamento básico é o controlo de todos os factores do meio físico do homem, que exercem ou podem exercer efeito deletério sobre seu bem-estar físico, mental ou social, articulando as estratégias genéricas de promoção da salubridade; prevenção de insalubridade; correcção de deficiências ambientais e reabilitação de ambientes deteriorados. (Oliveira, 1975)

Podendo se entender que sanear quer dizer tornar são, sadio, saudável. Pode-se concluir, portanto, que Saneamento equivale à saúde. Entretanto, a saúde que o Saneamento proporciona difere daquela que se procura nos hospitais e nas chamadas casas de saúde. É que para esses estabelecimentos são encaminhadas as pessoas que já estão efectivamente doentes ou, no mínimo, presumem que estejam.

Portanto, o Saneamento promove a saúde pública preventiva, reduzindo a necessidade de procura aos hospitais e postos de saúde, porque elimina a *chance* de contágio por diversas moléstias. Isto significa dizer que, onde há Saneamento, são maiores as possibilidades de uma vida mais saudável e os índices de mortalidade - principalmente infantil - permanecem nos mais baixos patamares.

De acordo com Cavinatto (1992), saneamento significa higiene e limpeza. As suas principais actividades são a colecta e o tratamento de resíduos das actividades humanas tanto sólidos quanto líquidos (lixo e esgoto), prevenir a poluição das águas de rios, mares e outros mananciais, garantir a qualidade da água utilizada pelas populações para consumo, bem como seu fornecimento de qualidade, além do controle de vectores de enfermidades. Incluem-se ainda no campo de actuação do saneamento a drenagem das águas das chuvas, prevenção de enchentes e cuidados com as águas subterrâneas.

Desse modo, os conceitos acima abordados estão intrinsecamente ligados ao desenvolvimento, na sua componente local, daí a necessidade de se apresentar de forma sucinta o conceito de desenvolvimento local.

### **Promoção do Saneamento Básico**

Nesta categoria procurava-se perceber as acções de prevenção de insalubridade, correcção das deficiências ambientais e reabilitação de ambientes deteriorados. Desse modo, três (03) técnicos entrevistados referiram estar em curso acções de construção de latrinas e tratamento de água. O outro técnico entrevistado referiu-se à promoção do uso de latrina, casa de banho, tip-tap, construção de aterro sanitário e distribuição de redes mosquiteiras.

Quanto aos beneficiários, todos eles demonstraram possuir conhecimentos sobre saneamento básico, referindo que saneamento básico é geralmente higiene e limpeza da zona. Relativamente à concretização do saneamento básico os dez (10) beneficiários entrevistados referiram que grande parte da população tem e usa latrina, tip-tap; cultivam capim elefante para o combate à erosão e tapam a água concentrada à volta das casas e vias de acesso. Ainda assim, estes beneficiários clamam por mais ensinamentos sobre o saneamento básico.

No âmbito da observação participante levada a cabo neste estudo com recurso ao Guião de Observação em anexo, foi possível notar na zona os aspectos acima referenciados, exceptuando o uso do tip-tap.

Da leitura das categorias acima apresentadas resulta que as campanhas de sensibilização sobre promoção do saneamento básico do SCIP acontecem por via de um esforço conjunto de vários actores, respectivamente gestores e técnicos, cada um com suas especificidades e o Comité Local de Água e Saneamento.



Nas campanhas de sensibilização são abordadas matérias relativas à água e saneamento, dando uma ligeira margem de liberdade às comunidades para colocação de dúvidas. Sendo que, há nelas uma fraca aderência das comunidades, pois, inicialmente as comunidades envolvem-se activamente, mas ao longo do processo, essencialmente depois da distribuição de tarefas a cada actor estes tendem a abandonar. Outrossim elas acontecem poucas vezes e de forma irregular, facto que associado à existência de famílias que não aderem às campanhas faz com que os ensinamentos não se verifiquem no quotidiano das comunidades, levando-as à prática dos hábitos anteriores.

Assim, em atenção aos argumentos de Paula (2008) nota-se que a estratégia de sensibilização escolhida tem o mérito de ter criado o Comité Local de Água, mas falha por falta de utilização efectiva das potencialidades locais ao dar apenas às comunidades a liberdade de colocar dúvidas e não de participar na definição das acções a serem implementadas, facto que contrasta com um dos pressupostos de participação de Chichava (1999), a valorização do conhecimento local.

Nesses termos, resulta clara a necessidade de mais abertura por parte dos responsáveis pelas campanhas, de forma a melhor fazer o aproveitamento do conhecimento local para promoção do saneamento básico, e de mais intervenção para garantir maior presença até ao final das campanhas e a adesão das famílias que ainda não se fizeram presentes nas campanhas.

Desse modo, a existência de um Comité Local de Água e Saneamento; de uma equipa técnica do SCIP motivada e de um líder comunitário comprometido com a melhoria das condições de vida de sua comunidade constituem as potencialidades.

## **Metodologia**

Aqui apresenta-se o tipo de estudo, as técnicas de recolha de dados e uma breve caracterização da instituição em estudo.

### **Tipo de Estudo**

Em termos metodológicos, opta-se por uma Investigação - Acção, que para Vilelas (2007) e Guerra (2002) é uma metodologia que tem como triplo objectivo a acção, para obter mudança numa comunidade, organização ou programa; a investigação, para aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes e a formação para o aperfeiçoamento, implicação e mudanças das pessoas. Estes

autores dizem ainda que, nesse tipo de pesquisa, o investigador não é um mero observador, mas um apoiante dos sujeitos implicados na acção.

Assim, opta-se por esse tipo de pesquisa pelo facto dela melhor se ajustar aos contextos de resolução de problemas e de permitir maior implicação dos participantes com o investigador. É nessa perspectiva que se propõe estratégias de melhoria da participação das comunidades, através do uso do cinema nas campanhas de sensibilização.

### **Técnicas de Recolha de Dados**

Relativamente às técnicas de recolha de dados, optou-se pela observação participante, entrevista semi-estruturada e análise documental. A observação participante, segundo Gil (2007) e Sampieri, et al (2006), é o uso dos sentidos com vista a adquirir os conhecimentos necessários para o quotidiano. Ela implica entrar a fundo em situações sociais e manter um papel activo, reflectir permanentemente e estar atento aos detalhes de factos, eventos e interacção, facto que levou a que se optasse por essa técnica. Para tal foi concebido um guia de observação que se preencheu em função da realidade concreta das comunidades e foram também realizadas fotografias.

Já a entrevista semi-estruturada é uma forma de diálogo assimétrico em que uma das partes busca colectar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (Vilelas, 2009). Nela, o pesquisador tem um guia de questões, mas tem a liberdade de introduzir mais questões para precisão ou obter mais informações sobre os temas desejados, razão pela qual se optou por essa técnica. Assim, foi concebido um guião de entrevista, que à medida que era administrado aos participantes do estudo a investigadora ia tomando notas.

Efectivamente a análise documental considerada uma técnica que busca identificar situações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (Ludke & André, 2003). Por essa via foram analisados documentos relativos à matéria e à instituição em estudo.

O estudo contou com 14 participantes, dos quais 1 responsável pelo Programa de Água e Saneamento na SCIP e 1 técnico desse programa; 1 responsável pelo sector de comunicação da SCIP e 1 técnico desse sector, e 10 cidadãos.

Estes participantes foram intencionalmente escolhidos por possuir informação privilegiada, visto que os cidadãos são beneficiários e os outros são responsáveis pelos processos em estudo.

Para analisar a informação daí proveniente usou-se a técnica de análise de conteúdo na modalidade de análise categorial, que consistiu na explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens por via de operações de desmembramento do texto em unidades (categorias), segundo reagrupamentos análogos. (Vilelas, 2007 & Guerra, 2008).

Cinema como uma estratégia de melhoria da participação comunitária nas campanhas. Nesta parte do estudo apresenta-se a finalidade, os objectivos, as actividades e o processo de Avaliação da intervenção.

### **Finalidade**

Esta intervenção tem como finalidade a melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre promoção do saneamento, isto é, maior aderência e intervenção das comunidades nas referidas campanhas. Para tal prevê-se um período de 18 meses, de Junho de 2013 a Novembro de 2014.

### **Objectivos**

Em termos de objectivos a proposta privilegia:

1. Produzir junto das comunidades documentários sobre promoção do saneamento básico;
2. Capacitar os comités locais em matérias de participação comunitária e de utilização dos instrumentos cinematográficos, e
3. Consciencializar as comunidades sobre a importância da sua participação nas campanhas de promoção do saneamento por via dos documentários produzidos.

Estas linhas de intervenção resultam do facto de reconhecer que cinema é uma arte poderosa, fonte de entretenimento popular que destinando-se a educar pode tornar-se um método eficaz de influenciar as comunidades. (Salles, n.d.). Outra razão prende-se com o facto do cinema, de acordo com Ramos (2005), ser hoje um extraordinário motivador de reflexões críticas, modificando comportamentos, bem como pregando valores.

Assim, associando estas vantagens à utilização de personagens locais nos documentários a produzir pode ver-se ultrapassado o abandono e a fraca aderência nas campanhas de sensibilização, pois de facto serão tomadas em conta potencialidades locais e inclusos conhecimentos locais, que na óptica de Chichava (1999) constituem elemento essencial da

participação, ao que as populações passam a identificar-se com as mensagens e atitudes representadas.

## **Conclusão**

Da abordagem feita no corpo do trabalho, conclui-se que há fraca aderência das comunidades nas campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico do SCIP. Esta constatação resulta, por um lado, do facto das comunidades inicialmente se envolverem activamente, mas ao longo do processo, essencialmente depois da distribuição de tarefas, tenderem a abandonar e, por outro lado, ainda prevalecerem famílias que não aderem às campanhas.

Aliado a esse aspecto está o facto de elas acontecerem poucas vezes e de forma irregular, o que faz com que os ensinamentos não sejam abrangentes e nem se verifiquem no quotidiano das comunidades, levando-as à prática de hábitos incompatíveis com a promoção de mais saúde e mais bem-estar. Diante desse facto, concebe-se uma proposta de melhoria, a partir da qual se espera a melhoria da participação comunitária nas campanhas de sensibilização sobre promoção do saneamento, isto é, maior aderência e intervenção das comunidades nas referidas campanhas.

A materialização desta finalidade passa por produzir, junto das comunidades, documentários sobre promoção do saneamento básico; capacitar os Comités Locais em matérias de participação comunitária e de utilização dos instrumentos cinematográficos, e consciencializar as comunidades sobre a importância da sua participação nas campanhas de promoção do saneamento por via dos documentários produzidos.

Estas linhas de intervenção justificam-se no facto de reconhecer que cinema é uma arte e fonte poderosa de entretenimento popular que destinando-se a educar pode tornar-se um método eficaz de influenciar as comunidades. (Salles, n.d.). Ao lado da intervenção, o estudo aponta para a necessidade de uma planificação das campanhas de sensibilização sobre a promoção do saneamento básico do SCIP com a comunidade para que se inclua nelas o conhecimento local, alinhando-se desse modo aos pressupostos da participação comunitária de Chichava (1999).

## **Referencias**

Bazin, A. (1992). *O que é cinema?* Lisboa: Livros horizontes.

Chiavenatto, V. M. (1992). *Saneamento básico: fonte de saúde e bem-estar*. São Paulo, Brasil: ed.

Moderna.

Freixo, M. J. (2006). *Teorias e Modelos de Comunicação*. Lisboa, Portugal: Instituto PIAGET

Gil, A. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª ed). São Paulo, Brasil: Atlas

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção: Planeamento em Ciências Sociais* (2ª ed). Portugal: Príncipe Editora.

Ludke, M. & André, M. (2003). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.

Oliveira, W. E. (1975). Ensino de Saneamento do Meio nas Escolas de Saúde Pública.

Rev. Saúde Pública, São Paulo.

Ramos, F. (2005). *Teoria Contemporânea do Cinema: Documentário e narrativa ficcional*. Vol II. São Paulo: Senac.

Sabroza, P. C. (1994). Saúde pública: procurando os limites da crise. Rio de Janeiro: Ensp

Salles, F. (n.d.). Cinema: Princípios da Cinematografia, captação e projecção da imagem.

Recuperado em 6 de Setembro, 2012, de <http://WWW.mnemocine.art.br>

Sampieri, R. et al (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª. ed). São Paulo, Brasil: Mc Graw-Hill.

Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais: Casos Práticos*. Porto, Portugal: editora .

Vilelas, J. (2009). *Investigação – O processo de construção do Conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo

## **A comunicação e o relacionamento escola-comunidade no processo de ensino e aprendizagem**

Yolanda Manuel Tembe Dambi

ydambia@gmail.com

### **Resumo**

O presente artigo versa sobre a comunicação e o relacionamento Escola-Comunidade no Processo de Ensino e Aprendizagem. O estudo parte da seguinte questão: que sustentabilidade tem a comunicação e o relacionamento escola-comunidade no PEA? Tem como objectivo geral analisar que sustentabilidade educativa tem a comunicação e o relacionamento escola-comunidade no Processo de Ensino e Aprendizagem. E, especialmente, visa identificar o papel da comunidade na resolução das tarefas escolares tendentes ao sucesso do Processo de Ensino e Aprendizagem; constatar o conhecimento que os pais/encarregados de educação possuem sobre a relevância do relacionamento escola - comunidade no Processo de Ensino e Aprendizagem e, sugerir aspectos que possam contribuir para que os pais e/ou encarregados de educação tenham papel activo na resolução das tarefas escolares rumo à sustentabilidade educativa. A colecta de dados envolveu 4 professores, 2 alunos, 8 pais e encarregados de educação, 1 director da escola. A pesquisa concluiu que a participação dos pais/encarregados de educação na resolução das tarefas escolares afecta o sucesso do Processo de Ensino e Aprendizagem; a falta de comunicação entre os pais/ encarregados de educação com os funcionários da escola, dificulta o relacionamento escola-comunidade e dificulta a aprendizagem do aluno, o envolvimento da comunidade no PEA e influencia negativamente na resolução das tarefas escolares, constituem o impacto do mau relacionamento escola-comunidade. Das constatações feitas, sugere-se que haja comunicação participativa entre os pais/ encarregados de educação e os funcionários sobre aspectos de interesse comum e escolares; divulgue-se a importância da comunidade (pais e encarregados de educação) no sucesso do PEA e, finalmente, haja envolvimento da comunidade no PEA.

**Palavras-chave:** sustentabilidade; comunicação; relacionamento; escola; comunidade.

## **Introdução**

O presente trabalho subordina-se ao tema: Comunicação e Relacionamento Escola-Comunidade no Processo de Ensino e Aprendizagem. Ele é fruto das constatações verificadas nesta escola durante as práticas pedagógicas vividas pela autora, como professora primária, secundária e universitária onde teve a oportunidade de conciliar os conhecimentos teóricos com os práticos. Com a investigação deste tem pretendia-se conhecer analisar que sustentabilidade educativa tem a comunicação e o relacionamento escola-comunidade no Processo de Ensino e Aprendizagem. E especialmente visa identificar o papel da comunidade na resolução das tarefas escolares tendentes para o sucesso do Processo de Ensino e Aprendizagem; constatar o conhecimento que os pais/encarregados de educação possuem sobre a relevância do relacionamento escola - comunidade no Processo de Ensino e Aprendizagem e, sugerir aspectos que possam contribuir para que os pais e/ou encarregados de educação tenham papel activo na resolução das tarefas escolares rumo à sustentabilidade educativa.

O relacionamento escola-comunidade é um processo de interacção afectiva, educacional e de mediação de experiências mútuas com vista a fazer dos educandos parte integral do desenvolvimento da comunidade. Deste modo, o seu relacionamento é fundamental.

O artigo ora em curso teve lugar na Escola Primária Completa de Namuatho C. Ele envolveu todos os elementos que fazem parte do conselho da escola, nomeadamente: os professores, a comunidade, os pais e encarregados de educação, os alunos, a direcção e o administrativo (ou chefe da secretaria).

Para a elaboração do mesmo artigo baseou-se na leitura e análise bibliográfico das obras que constam da bibliografia. Com efeito, a entrevista, o questionário, a observação, a análise de documentos e, por fim, algumas confrontações bibliográficas serviram de suporte ao longo do trabalho.

Como universo integral, a pesquisadora fez a sua actividade com os professores, os alunos objectos de aprendizagem, o corpo directivo da escola. Deste, estudou-se uma amostra de 4 professores, 2 alunos, 8 pais e encarregados de educação 1 director da escola. Todos estes pertencentes à Escola Primária Completa de Namuatho C.

Como forma de adequar o trabalho de cientificidade, recorreu-se às obras de Altet (2000), Benavente (1990 e 1994), Bruner e Zeltner (1994), Diogo (1998), Formosinho (1986), MEC (2003) e Nérice (1989), sem menosprezar as outras obras que constam da parte bibliográfica.

Com o intuito de tornar compreensível, dividiu-se o trabalho em 2 (duas) partes, onde na primeira se aborda aspectos referentes à metodologia. Nesta parte, ainda consta o quadro teórico, onde se faz referência aos autores e teorias que permitiram sustentar os pontos referentes aos domínios abordados e que o trabalho defende. E, a segunda parte, está reservada à análise e interpretação dos dados, isto é, tece algumas considerações sobre os dados apresentados em conjugação com a teoria de base. Sem deixar de lado a conclusão, sugestões e bibliográfica.

O que motivou a autora deste trabalho a desenvolver esta pesquisa é que o cenário actual do relacionamento Escola-Comunidade é caracterizado pela existência, de pais e/ou encarregados de educação que nunca foram à escola dos seus filhos, estão habituados a entregá-los e a demitirem-se do seu papel de educar porque para eles a escola é o sítio onde os meninos são despejados.

Este estudo tem uma particular importância na medida em que pretende dar resposta sobre a problemática do relacionamento Escola-Comunidade no Processo de Ensino e Aprendizagem e encontrar mecanismos que incentivem as famílias a preocuparem-se pela vida escolar de seus filhos.

O conhecimento que temos sobre o papel da comunidade (pais e/ou encarregados de educação), é que estes devem ajudar a criança a tomar uma atitude construtiva, porém, algumas famílias não prestam um acompanhamento condigno aos educandos apesar dos apelos da escola para o efeito.

Desta forma, a relevância do estudo está também no facto de encontrar as principais causas que levam ao fraco relacionamento entre a escola e a comunidade e propor medidas para o seu melhoramento.

Assim, pretende-se compreender o impacto da ocorrência deste problema no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) na Escola Primária Completa de Namuatho C. A demora na resolução do



problema que será objecto de estudo periga de alguma forma a qualidade de ensino sendo esta a prioridade e preocupação da comunidade em particular e do País em geral.

Sabe-se que, para o efeito, o Ministério da Educação (2004) introduziu o Conselho de Escola com vista a aproximar a escola da comunidade e a comunidade da escola, reciprocamente. Todavia, o afastamento destes periga o PEA e, por conseguinte, a má qualidade do ensino nesta escola.

É neste contexto que se achou imperioso a realização deste trabalho, esperando-se, uma melhoria do PEA nesta escola. Espera-se também o fortalecimento do relacionamento entre escolas e a comunidade e, noutras escolas onde ocorre o mesmo problema. Portanto, os resultados servirão de fonte de consulta documental, quer seja para as escolas, quer seja para os seminários de capacitações pedagógicas que ocorrem nas escolas durante as interrupções das aulas.

Uma das preocupações na área da educação é fazer com que as comunidades participem activamente na gestão das actividades escolares, actuando lado a lado com os protagonistas do processo de Ensino e Aprendizagem (os professores).

Sendo assim inquieta-nos verificar imensas dificuldades de interacção existentes entre a Escola e a Comunidade (pais e ou encarregados de educação), embora esforços enormes sejam feitos com vista ao seu melhoramento.

Esta questão que se propõe para o seu desenvolvimento é fruto de enorme experiência vivida ao longo de serviço entre colegas, aquando da leccionação tendo-se verificado que na Escola Primária Completa de Namuatho C, se regista um fraco relacionamento com a comunidade sendo este, factor indispensável na educação dos alunos, tendo-se constatado que a tensão que predomina na atitude dos alunos indica que alguns desafiam ordens dos professores recusando participar das reuniões da escola, ainda na mesma escola, um aluno rasga perante seu professor a folha de prova e sai da sala sem nenhuma satisfação. Portanto, situações que indicam a má educação.

O Ministério da Educação (2004) introduziu o Conselho de Escola com vista a aproximar a escola da comunidade e a comunidade da escola, reciprocamente. Todavia, estes afastam-se através de fraco relacionamento.

A investigação que se propôs levar a cabo é fruto das constatações verificadas durante a leccionação das aulas. Durante as Práticas Pedagógicas, acima referidas, a autora manteve o contacto directo com o Conselho da Escola local onde se realizaram as actividades de planificação e participou em alguns encontros marcados pela direcção da escola para debater e planificar as actividades extra-curriculares da escola. Nestes encontros, a autora constatou que há fraco relacionamento entre a comunidade e a direcção da Escola. Pois, os pais e ou/encarregados de educação não se fazem presentes nestes encontros (elementos da comunidade), deixando toda a responsabilidade educativa para a escola. Perante este problema, coloca-se a seguinte questão: que sustentabilidade tem a comunicação e o relacionamento escola-comunidade no PEA?

Considerando que o estudo tem como preocupação central analisar o impacto do relacionamento escola-comunidade como um dos factores que contribui para o sucesso do processo de Ensino e Aprendizagem e tendo em conta os objectivos propostos, vai-se usar a pesquisa exploratória. Geralmente assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Para a realização do estudo em referência e por estar ligado a ciências sociais a abordagem da pesquisa é qualitativa, e é caracterizada pela tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados.

No caso concreto da pesquisa que se pretende realizar terá como objectivo verificar se o relacionamento escola-comunidade pode constituir um factor que concorra para o sucesso do Processo de Ensino e Aprendizagem. Nesta perspectiva pretende-se explicar as razões, ou seja o porquê da ocorrência deste fenómeno ao nível daquela escola e daquela comunidade.

É importante ressaltar que a finalidade desta investigação é resolver um problema, portanto, o fraco relacionamento que se regista entre a escola e a comunidade, comprometendo neste caso o PEA.

O estudo que se levou a cabo é direccionado fundamentalmente aos membros que fazem parte do Processo de Ensino e Aprendizagem da escola primária completa de Namuatho C, dentre eles 2 alunos, 4 professores, 1 membro da direcção da escola e 8 pais e encarregados de educação dos alunos.

A observação directa para além de verificar, permite confirmar se os protagonistas fazem o que afirmam ou não. Esta técnica é feita, observando todo o Processo de Ensino e Aprendizagem

através de duas fichas de observação (uma para professores e outra para alunos) tendo como guia os indicadores: rendimento, interesse e motivação.

Para esta pesquisa, usou-se uma entrevista semi-estruturada, técnica bastante adequada pois quando bem aplicada fornece informações acerca do que as pessoas sabem, acreditam, esperam, sentem e desejam, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas.

Tendo como base os objectivos propostos, a entrevista é aplicada, procurando esclarecer:

- a) As percepções dos actores relativamente à natureza das interacções que se estabelecem entre a escola e a comunidade;
- b) As modalidades de participação parental verificadas no quotidiano escolar;
- c) As modalidades de participação desejadas/atitudes face as comunidades;
- d) As lógicas explicativas da realidade.

A entrevista semi-estruturada foi aplicada aos professores, ao Director da escola e aos pais e encarregados de educação.

O questionário aplicado apresenta uma introdução explicativa para facilitar a compreensão e o preenchimento por parte do questionário, sem ajuda do questionador. Este teve como objectivos fundamentais:

- a) Caracterizar as relações entre a escola e a comunidade na escola primária completa de Namuatho C no que diz respeito à frequência de contactos entre a escola e pais e encarregados de educação;
- b) Conhecer a dinâmica de acompanhamento da vida escolar desempenhada pelos pais e encarregados de educação;
- c) Identificar as barreiras que se colocam ao envolvimento da comunidade na vida escolar.

Como forma de alcançar os objectivos acima referenciados, formulou-se um conjunto de questões que abrangem os seguintes aspectos:

1. Acompanhamento das actividades pelos pais e encarregados de educação;

2. As barreiras a um maior envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida escolar;
3. A frequência dos contactos com a escola;
4. O ambiente relacional entre os directores de turmas e pais/ encarregados de educação.

O lançamento do questionário aconteceu na presença da pesquisadora nas salas de aula para esclarecer aos alunos do que se trata, para que estes esclareçam também possíveis dúvidas que surgiriam.

Teoria de Base - Neste ponto pretende-se mostrar a abrangência do problema indicando alguns autores que partilham a situação.

Os primeiros faziam da família e da escola instituições com objectivos e práticas diferentes e com esferas de influências separadas. Apenas quando em situações problemáticas, familiares e escolas podiam se aproximar.

Efectivamente quando a escola e a família agem numa base de esferas de influências separadas, segundo Diogo (1998), os professores apenas contactam as famílias em situações de problemas graves de aproveitamento ou de comportamento dos alunos e, por seu turno os Encarregados de Educação apenas contactam a escola quando pontualmente identificam situações de angústia ou outras dificuldades.

Os segundos separam a contribuição da família e da escola na educação e o desenvolvimento dos jovens como uma sequência de estados críticos.

Partindo do pressuposto de que os primeiros anos de vida determinam o sucesso do futuro, ainda Diogo (1998) afirma que as famílias são responsáveis pelos primeiros estádios da aprendizagem e pela preparação do ingresso da criança na escola. Posteriormente, e até ao momento em que o jovem passa, por ele próprio, assumir a responsabilidade da sua formação, é à escola que é conferida a responsabilidade educativa.

Os terceiros autores defendem uma perspectiva baseada nas conexões entre indivíduos, grupos e organizações presentes no mundo ecológico de Bronfenbrenner (), um modelo representado por um conjunto de círculos concêntricos embutidos, cada um dos quais contendo o próximo e que pretende evidenciar a importância, para o indivíduo, dos múltiplos contextos em que este se

íntegra e age. O relacionamento Escola-Comunidade, as formas de comunicação, os aspectos afectivos e emocionais, a dinâmica das manifestações fazem parte das condições importantes que influem na educação dos alunos.

Diogo (1998) afirma que “a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo tendo em vista a integração plena do seu ambiente” (p.17).

A família deve desenvolver tarefas muito importantes no que se refere ao acompanhamento, na realização dos trabalhos escolares e as de casa, mas observando o tempo no sentido de conciliar todas estas aprendizagens necessárias e importantes no desenvolvimento do aluno.

Giles (1983) que “educar é alcançar e pessoa naquilo que lhe ‘é mais específico, no seu ser humano, isto é, na sua intelectualidade, na sua efectividade, nos seus hábitos para levá-la a realização de um ideal ” (p. 27).

É importante que os pais conheçam a escola, o professor e o conteúdo a leccionar nas aulas do seu filho, portanto, toda a vida escolar para garantir a segurança, visto que, o aluno a partir do momento que sabe que há um interesse por parte do pai e/ou encarregado de educação no seu acompanhamento, tenta, provavelmente, ter um comportamento desejável.

Wall (1975) afirma que:

a educação das crianças tem de ser encarada como uma tarefa conjunta na qual o professor e os pais têm responsabilidades e tarefas diferentes mas complementares, e constitui verdadeiramente uma parte do dever profissional da escola ajudar de um modo concreto os pais nesta missão. Quando mais desfavorável grupo social ou ambiente de que os planos provêm mais importante é constituir uma tal compressão e cooperação mútuas, visto que, grande parte do êxito ou fracasso da educação na escola depende do facto de haver complementaridade ou conflito de objectivos nos dois aspectos da vida da criança (p. 296).

A escola com a tarefa de socializar, proporcionará um enquadramento dos alunos na sociedade de forma a obter um bom carácter, boa conduta e que não tomem ideias que possam condicionar ao desajustamento comportamental.

Segundo Giles (1983), “cabe à escola o primeiro implemento da função educativa da família. É ela que, em sentido mais abrangente, deve levar avante esse processo visando a integração da pessoa numa realidade diante da qual deve desenvolver a capacidade de avaliar e trazer opções vitais” (p. 23).

Neste sentido a escola prolonga e aprofunda o papel educativo da família. A escola vai além da função educativa da família, pois é ela que formaliza o papel educativo da própria colectividade, a fonte mais ampla de onde procede a imagem ideal que se imprime no processo educativo.

Assim a escola deve criar uma parceira com as famílias dentro da comunidade onde esta se encontra para garantir o acompanhamento das crianças através de contacto entre pais e professores em conversas particulares ou reuniões, estabelecendo metas para a resolução dos problemas dos educandos,

Pinto (1995) afirma que “a escola é sistema concreto de interacções, de trocas sociais, na medida em que é um sistema de interacção caracterizado pela singularidade” (p. 48).

Os pais e encarregados de educação devem ser levados a compreender os objectivos da escola e as actividades por esta realizada. Contudo, devem ser consultados pelos professores sobre alguns aspectos relacionados com a educação dos alunos e devem ser informados sobre como está a decorrer a aprendizagem dos seus filhos.

É a este respeito que se levanta a temática em discussão neste trabalho, quando se verifica que nalgumas famílias está ausente a noção de educar a criança em parceria com a escola, não respeitando deste modo a reflexão acima exposta, sabendo que é a família que tem a tarefa de educar e socializar a criança.

A Assembleia da República (2004) promulgou a lei da família que nos artigos 1, 2, e 3 refere que:

a família é a célula base de sociedade, factor de socialização da pessoa humana. [...] Constitui o espaço privilegiado no qual se cria, desenvolver e consolar a personalidade dos seus membros e onde devem ser cultivados o diálogo e entreajuda. A todos é recolhido o direito a integrar uma família e construir família .

Por conseguinte deve-se estabelecer uma parceira entre a escola e a comunidade para que não haja divergências de atitudes. A falta de cooperação e divergência de atitudes entre professores e pais e/ou encarregados de educação muitas vezes tem servido de base para que o aluno justifique o seu fracasso nos estudos. A escola merece e deve actuar como um centro comunitário onde pais assim como filhos encontram um espaço para se desenvolverem socialmente.

Uma boa interacção Escola-Comunidade é, sem dúvida, um elemento conducente a boa educação e sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

A palavra comunidade pode apresentar vários significados; pode referir-se a um grupo de pessoas que tenham os mesmos interesses, que vivam num local como aldeia ou cidade. Por conseguinte podemos ter uma comunidade constituída por uma seita religiosa, uma comunidade racial étnica, uma associação de pais e professores, etc.

As comunidades estão naturalmente interessadas no seu bem-estar e sobrevivência e, isto tem muito interesse, nos seus descendentes, razão pela qual procuram passar-se os conhecimentos, valores e habilidades que são especiais para o seu grupo.

A escola, neste caso, é a principal instituição para a transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e habilidades; por isso, deve ser considerada um dos bens importantes de qualquer comunidade.

É, pois, natural que haja necessidade de relacionamento estreito entre as escolas e as suas comunidades (Pais e/ou Encarregados de Educação).

O processo de educação não envolve somente apenas aqueles que são os seus protagonistas mais imediatos (os professores e os alunos) mas englobam toda uma variedade de actores cuja reciprocidade de acções e relações definem o que podemos chamar de processo educativo.

Segundo Esteves e Stephan (1992)

uma escola é um quadro de interacções sociais. Os protagonistas dessas interacções são de dois tipos: directos e indirectos. Os primeiros são os alunos e professores. Os protagonistas indirectos são muitos e dificilmente se pode fazer um inventario [...] entre os mais evidentes contam-se os funcionários do ministério de educação, os familiares e amigos que dos alunos que dos professores, ou da própria comunidade onde a escola está instalada (p. 320).

A educação envolve a transmissão de conhecimentos, culturais, atitudes e habilidades de um para as futuras gerações. A contribuição da comunidade nos trabalhos escolares reveste-se de participação e importância, principalmente em relação ao currículo.

Através da participação da comunidade nos trabalhos da escola, os pais e/ou encarregados de educação podem ganhar maior interesse sobre as coisas que os seus filhos fazem, e isso pode contribuir para a redução dos índices de desistência das crianças.

Dado que muitas crianças que saem das escolas ficam na comunidade para se tornarem participantes activos na sua vida social, económica, cultural e política, a comunidade deve ser

informada sobre como contribuir para o currículo de modo a que este sirva como meio de preparação dos alunos para a vida adulta.

Portanto, a contribuição da comunidade (pais e encarregados de educação) nas actividades escolares ajuda a assegurar que as atitudes que se desejam sejam desenvolvidas nos alunos.

Na ciência lida-se com muitos conceitos, isto é, termos que sintetizam as coisas e os fenómenos perceptíveis de forma directa e indirecta.

Para que se possa tornar claro e perceptível o facto ou fenómeno que se está investigando é necessário defini-lo com precisão.

Neste contexto os termos chave do presente estudo foram assim definidos:

Aprendizagem - é um processo de aquisição e assimilação mais ou menos consciente de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir (Piletti, 1991).

Segundo Portinho (1999), “comunidade é qualidade do que é comum; qualquer grupo social cujos membros vivem numa determinada área, sob um governo comum e partilhando uma herança cultural e histórica” (p. 405).

No entanto, falar da comunidade é falar de um agrupamento organizado de pessoas que se percebem como unidade social, cujos elementos participam de algum modo interesses, elemento, objectivo o funcionamento comum, com a consciência de pertença, situados em uma determinada área geográfica e com actual pluralidade de pessoas que interagem mais intensamente entre si.

Educação – são interacções sociais pelas quais as pessoas procuram modificar o comportamento, as disposições comportamentais e as características de personalidades de outras pessoas tendo em vista uma meta (Brunner & Zeltner, 1994).

A educação é o processo pelo qual as gerações adultas inculcam nas gerações jovens a sua cultura ou a sua tradição para garantir a comunidade do grupo como um todo.

A educação num sentido restrito designa a influência de uma geração sobre as crianças, jovens ou os adultos para serem inseridos numa dada sociedade.



Tem o homem como objecto (em geral jovens) e como agente (em geral adultos), (Arenila et al., 2000).

Escola - Segundo Formosinho (1986), escola é uma “organização específica de educação formal, marcada pelos traços de sistematicidade, sequencialidade e contacto directo que certifica os saberes que proporciona” (p.156).

Na perspectiva de Ribeiro (1993), o professor é qualquer pessoa que procura de forma planejada produzir modificações em determinadas pessoas no campo do saber, das atitudes, das aptidões e das habilidades.

Nerice (1989) sustenta que o professor é quem se dispõe a orientar a aprendizagem de outrem para que alcance objectivos que sejam úteis à sua pessoa ou à sociedade ou mesmo a ambos.

O professor é um ser humano que tem suas formas de manifestar as suas emoções, sentimentos, angústias mas não o pode fazer com que as pessoas descubram esta verdade (Sprinthal, 1999). Daí que este precisa de boa inserção na comunidade de modo a trabalhar bem. Contudo, o mau relacionamento entre a escola e a comunidade afecta sobremaneira as emoções dos professores e, por conseguinte, as do aluno. Este, dependendo do comportamento do professor, pode faltar, desistir ou não se concentrar durante as actividades pedagógicas e didácticas, afectando o PEA.

Por mais que este tenha uma angústia consigo mesmo, terá que tentar disfarçar o que está sentindo. Isto mostra o quanto a sua privacidade é posta em causa, chegando a colocar-se como um irracional, pois é no pensamento que resolvemos qualquer que seja o problema.

Assim, a escola é um estabelecimento de ensino que visa o desenvolvimento das capacidades do educando de modo a permitir-lhe viver e trabalhar com dignidade, participando plenamente na melhoria da qualidade de vida e prosseguir com a sua aprendizagem ao longo da vida. Lembre-se que o aluno sai da comunidade e estuda para a comunidade. Logo, pode-se imaginar que entre estes dois organismos deve haver uma boa relação.

Ensino – designação geral relativa à qualidade de interacção planificada em duas ou mais pessoas das quais uma, no mínimo, assume a tarefa de professor, com a finalidade de causar modificações de comportamento (aquisição de hábitos, conhecimento, atitudes, modificação de características de personalidade) em outras pessoas, (Brunner e Zeltner, 1994).

Ensino – aprendizagem – relação intrínseca entre ensino e aprendizagem, não ensino quando não há aprendizagem.

É a articulação fundamental entre dois subsistemas ao mesmo tempo interdependentes e autónomos, o subsistema ensino e o subsistema aprendizagem, (Altet, 2000).

A EPC de Namuatho localiza-se na zona urbana da cidade de Nampula, na rua 12 de Outubro nº 2007 na Muhala Expansão. Foi fundada em 1977, ano em que entrou em funcionamento concretamente no dia 16 de Fevereiro.

É uma construção de raiz e de material convencional, até à realização das PPI, em 2007, em termos de infra-estruturas físicas, a escola comportava 7 blocos, 22 salas de aulas, 1 gabinete administrativo, 1 sala de reuniões, 2 casas de banho, 1 campo de futebol, 1 pátio para recreio, 1 fonte de abastecimento de água, 1 cantina escolar e 1 oficina de trabalho.

A segunda etapa das PPI com a carga horária de 3 horas semanais com um total de 36 horas ocorre com a integração na EPC de Namuatho, com a supervisão do dr. Sérgio Artur Sumila e a Direcção daquela Instituição a que culminou com a nossa inserção.

Os trabalhos havidos naquela escola tiveram como alvo os três sectores que garantem o pleno funcionamento da escola, a saber:

Neste sector de actividades escolares, a primeira tarefa a abordar relaciona-se com a direcção da escola, sendo uma Escola Primária Completa (EPC).

No que toca à estrutura hierárquica, uma escola deste nível, tem como órgão supremo o conselho da Escola, com competências para admitir ou nomear o Director da Escola; deliberar com os pais e/ou Encarregado de Educação sobre os problemas da escola.

Este órgão não tem a sua presença fixa na escola mas sim, é representada pelo Director da Escola, que é a estrutura imediata do conselho da Escola, coadjuvada com 2 Directores Adjuntos Pedagógicos (EP1 e EP2), o chefe da secretaria e o administrativo.

A área organizacional da escola alarga-se até à base com a inclusão dos delegados de classe, de disciplina, director de turma e por último o chefe de turma.

Ainda dentro desta área verificaram-se os documentos da escola, tendo-se constatado que estes são de duas origens: origem interna, aqueles que são elaborados pelo director da escola, como o

regulamento interno da escola, no qual constam os direitos e deveres dos professores e alunos no que se refere à conduta dentro do recinto escolar.

Os documentos de carácter informativo, como avisos, circulares, convocatórias, que podem ser elaborados tanto pelo director da escola como pelos professores, também fazem o conjunto de origem interna.

Ainda no leque dos documentos internos, se destaca o plano geral da escola, o plano sectorial que é elaborado no início de cada ano abordando questões materiais e financeiras da escola.

Em relação a documentos de origem externa, ficou-se a saber que existem naquele escola documentos ministeriais como Boletim de República e estatuto geral dos funcionários de Estado que no âmbito da disciplina laboral da função Pública visa; “(...) desenvolver a conduta do funcionário definindo os seus direitos e regalias, mas importando-lhe, que obrigatoriamente deve respeitá-los, cuja violação determina a aplicação das sanções (...)”.

Consta ainda nesse conjunto de documentos o estatuto do professor, nele estão definidos os mais elementares direitos e deveres do professor moçambicano.

Através das actividades levadas a cabo nesta área, constatou-se que é um sector chave no funcionamento da escola, sobretudo no PEA. Em termos de documentos relevantes temos os planos de classe, ciclos e grupos de disciplina, que enfatizam o programa do novo currículo.

O horário é elaborado de acordo com a carga horária semanal de cada disciplina e o funcionamento da escola depende da disponibilidade das salas de aula e de efectivo escolar.

O registo de notas dos alunos é feito nas pautas, livros de turma e nos catálogos de notas e arquivados para a certificação da frequência dos alunos na classe.

No EP1 registo de notas é feito pelo professor da classe e no EP2 pelo director de turma. O processo de exame começa no final do terceiro trimestre com o lançamento do mapa estatístico com a finalidade de apurar o efectivo escolar, no que se refere aos desistentes, despedidos e excluídos ao exame. Fazem o júri, a presidente, 1 vogal e 1 secretário que são responsáveis por todo o processo até aos resultados finais.

Esta é a parte de organização dos recursos financeiros, materiais e humanos da instituição. Em relação à área administrativa Chiavenato (2000) realçou que “(...) a tarefa fundamental deste

sector é interpretar os objectivos propostas pela organização, mas também visa a direcção e controle de todos os esforços realizados em todos os níveis da organização (...)” (p.16).

Esta área organiza e controla o expediente e sua codificação, organiza o eventário dos bens, organiza o processo de contas inscrições e taxas mensais, contacto com o público interno e externo e intersectorial.

Na terceira e última etapa de inserção nos trabalhos de campo, deu-se realce ao estudo dos documentos inerentes à secretaria como são os casos dos professores, dos funcionários onde constam documentos como os certificados de habilitações literárias, o de narrativa completa, autobiografia, as notas de classificação profissional e ainda a procuração para às famílias.

Quanto à organização do processo de arquivo, este está organizado em função do conteúdo de cada documento para facilitar a sua localização. Os documentos que dão entrada são registados no júri de entrada dos expedientes e ficam nos sectores administrativos.

Da análise feita sobre O Impacto do Relacionamento Escola-Comunidade no Processo de Ensino e Aprendizagem: caso da Escola Primária Completa de Namuatho C, que é tema deste trabalho, chegou-se às seguintes constatações:

Os pesquisados foram unânimes em afirmar que a participação dos pais/encarregados de educação na resolução das tarefas escolares afecta positivamente o sucesso do PEA, isto é, a eficácia e a eficiência no PEA. Este facto revela que a deficiente participação destes constitui um dos impactos negativos do mau relacionamento entre a escola e comunidade. A deficiente participação dos pais/encarregados de educação na resolução das tarefas escolares afecta o sucesso do PEA, pois como indicaram os dados: não há auscultação dos educandos, nem assinaturas das suas avaliações, sem deixar de fora a falta de apoio dos encarregados na resolução das tarefas escolares.

Em virtude das hipóteses expostas, pode concluir-se também, que a falta de conhecimento dos pais/encarregados de educação sobre a importância do relacionamento escola-comunidade dificulta a aprendizagem dos alunos e é o impacto directo de mau relacionamento escola-comunidade, pois, os indicadores deixaram ficar que os alunos não frequentam as aulas nos primeiros e últimos tempos; o aproveitamento pedagógico dos alunos é fraco e, não há justificação de falta pelos encarregados de educação (comunidade) nesta escola.

O último impacto do mau relacionamento escola-comunidade é o fraco envolvimento da comunidade no PEA que, por seu turno, influencia negativamente na resolução das tarefas escolares. Este facto foi aprovado com o teste dos seguintes indicadores: falta de planificação conjunta das actividades escolares; pais/encarregados que não ajudam os filhos nas tarefas escolares e, obviamente, o desinteresse dos pais/encarregados de educação na participação das reuniões escolares.

Humildemente, termino este trabalho acreditando que muito ainda há por investigar em torno da implementação do impacto do relacionamento escola-comunidade no processo de ensino e aprendizagem, razão pela qual este trabalho não deve ser considerado acabado, pois todas as contribuições que possam enriquecê-lo serão bem-vindas.

Face ao problema em estudo, julga-se ser oportuno apontar algumas sugestões que, poderão lograr sucesso no processo de ensino e aprendizagem com o envolvimento da comunidade nas escolas de Nampula e noutras escolas similares.

Tendo-se constatado que a participação dos pais/encarregados de educação na resolução das tarefas escolares afecta o sucesso do Processo de Ensino e Aprendizagem, sugere-se que haja participação dos pais/encarregados de educação na resolução das tarefas escolares de modo que o PEA seja dos desejados neste país;

Tendo-se também constatado a falta de conhecimento dos pais e encarregados de educação sobre a importância do relacionamento escola-comunidade que dificulta a aprendizagem do aluno, sugere-se que se intensifique o processo de alfabetização e se divulgue nos encontros a importância do relacionamento escola-comunidade, constatado que o não envolvimento da comunidade no PEA influencia negativamente na resolução das tarefas escolares, sugere-se de igual modo o envolvimento da comunidade no PEA.

### **Referências Bibliográficas**

Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e Situações Pedagógicas*. Porto, Portugal: Porto.

Amos, W. E. & Orem, R. (s/d). *Mestres, Alunos e Disciplinas*. Portugal, Porto: Porto Editora,

- Arenila, L. & Gossot, B. (2001). *Dicionário de Psicologia – 2000*. Portugal, Lisboa: Instituto Piaget.
- Assembleia da República. Lei nº 10 de 25 de Agosto de 2004. Aprova a lei da família. Moçambique, Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- Bareto, L. et al. (1998). *Manual para a Elaboração de Projectos e Relatórios de Pesquisa, Teses, Dissertações e Monografias* (4.ed). Brasil, Rio de Janeiro: Revista Ampliada.
- Benavente, A. (1990). *Escola, professor e processos de mudanças*. Portugal, Lisboa: Horizontes.
- Benavente, A. (1993). *Mudar a Escola. Mudar as Práticas*. Portugal, Lisboa: Escola Editora.
- Bruner e Zeltner. (1994). *Psiapedagogia e Psicologia Educacional*. Brasil, Brasília: Vozes.
- Da Silva, E. & Menezes, E. (2001). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. (3 ed). Florianópolis.
- Dias, H, et al. (2008). *Manual de Práticas Pedagógicas*. Moçambique, Maputo: Editora Educar.
- Diez, J. (1994). *Família – Escola, Uma Relação Vital*. Portugal, Porto.
- Diogo, J. M. (1998). *Parceria Escola Família*. Portugal, Porto.
- Formosinho, J. (1986). *Uma Escola uma Educação para sempre*. Portugal, Lisboa: Editora Revista.
- Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Portugal, São Paulo: Editora Atlas.
- Gyles, T. R. (1998). *Filosofia de Educação*. Brasil, São Paulo: EPU.
- Gilles, Thomas Ransom. *Filosofia de Educação*. São Paulo. EPU, 1983.
- Ludre, R. (2000). *O professor, observador e actor* (2 ed). Portugal, Coimbra.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2005). *Fundamentos de Metodologia Científica* (6.ed). Brasil, São Paulo: Atlas.
- Minicucci, A. (1987). *Teorias e Sistemas* (2 ed). Brasil, São Paulo: Altas.
- MEC. (2003). *Agenda do Professor 2004*. Moçambique, Maputo: MEC.

- Nérice, I. (1989). *Introdução à Didáctica Gera: Dinâmica da Escola* (16 ed). Moçambique, São Paulo: Atlas.
- Piletti, C. (1991). *Didáctica Geral* (14ª.ed.). Brasil, São Paulo: Ática.
- Pinto, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Portugal, Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Portinho, M. J. (1998). *As comunidades Modernas: A Época de Globalização* (4ª.ed.). Portugal, Lisboa: Editora Revista.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar Professor* (4ª. ed.). Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Silva, P. (2001). *Interface Escola – Família*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Silva, Y. (1994). *Como Educar os Nossos Filhos*. Brasil, Rio de Janeiro: Globo.
- Sprinthall, A. & Sprinthall, C. (1999). *Psicologia educacional*. Portugal, Mc Graw – Hill.
- Wall, D. (1975). *Educação Construtiva para a Criança*. Portugal, Lisboa: UNESCO.

## Ética de comunicação em ambientes militares

José da Conceição Ernesto Langa

jcelanga@yahoo.com.br

### Resumo

A pragmática da comunicação contribui para um bom relacionamento de pessoas em diferentes organizações e em diferentes ambientes, pelo que o seu significado presume a colaboração de todos os intervenientes para concretização de objectivos comuns. Porém, há que respeitar os aspectos éticos e morais, sobretudo quando se tratam de ambientes militares, onde geralmente predomina a comunicação vertical descendente. O presente texto sugere a abordagem da ética de comunicação nesses ambientes para a melhoria de relacionamento, tendo em conta que os seus intervenientes são em princípio pessoas com seus respectivos valores, suas virtudes e suas crenças e as mesmas são profissionais militares as quais regem sobre elas normas e princípios. Com o desenvolvimento da abordagem, pretende-se demonstrar como a ética de comunicação pode ser utilizada em ambientes militares para estabelecer a ligação entre as acções comunicativas que decorrem da natureza da profissão e os princípios, os valores, as crenças e virtudes dos militares como pessoas. Mediante a revisão bibliográfica, procedeu-se a pesquisa de documentos e diversas obras literárias sobre a temática de estudo, onde as teorias de autores devidamente referenciados foram utilizadas para sustentar a abordagem. Os resultados indicam que embora as acções comunicativas predominantes em ambientes militares sejam tipicamente caracterizadas por ordens escritas ou verbais, para consideração da ética de comunicação nesses ambientes devem prevalecer o uso correcto da linguagem, a consideração de valores pessoais, o respeito às crenças individuais, o respeito mútuo, entre outros aspectos que vinculam os militares como pessoas e como profissionais.

**Palavras-chave:** ética, comunicação, ambiente militar, relacionamento.

### Abstract

The pragmatics of communication contributes to a good relationship of people in different organizations and in different environments, so their meaning presupposes the collaboration of all stakeholders to achieve common goals. However, ethical and moral aspects must be respected, especially when dealing with military environments, where vertical descending communication predominates. The present text suggests the approach of communication ethics in these environments for the improvement of relationship, considering that its actors are in principle people with their respective values, their virtues and their beliefs and the same are military professionals who rule over them standards and principles.



With the development of the approach, it is tried to demonstrate how the ethics of communication can be used in military environments to establish the connection between the communicative actions that derive from the nature of the profession and the principles, values, beliefs and virtues of the military as people. Through the bibliographical revision, the research of documents and several literary works on the subject of study, where the theories of duly referenced authors were used to support the approach. The results indicate that although communicative actions predominant in military environments are typically characterized by written or verbal orders, the correct use of language, consideration of personal values, and respect for individual beliefs, mutual respect, among other aspects that bind the military as individuals and as professionals.

**Keywords:** ethics, communication, military environment, relationship.

## **Introdução**

A comunicação, interna e externa, nas Forças Armadas, constitui um importante e crítico vector merecedor de especial atenção dos patamares de decisão. Lowe (2002 citado em Mehta, Misrha 2011), observou que as relações de trabalho saudáveis são suportadas por quatro factores: confiança, comunicação, compromisso e justa tomada de decisão. A comunicação, é um valioso instrumento para o exercício do comando, direcção e chefia nas Forças Armadas.

Em um ambiente social inteiramente complexo, as partes sociais que se relacionam têm proveniências diferentes e muitas vezes não se conhecem entre si, porém, elas necessitam de estabelecer um vínculo interactivo nas suas reacções por meio de interacção interpessoal, sendo que todos são obrigados a comungar as suas adversidades e partilhar as suas experiências. Com esta partilha de experiência que cada um tem para com a natureza da situação, elas ajudam o grupo como um todo a ultrapassar alguns riscos que possam advir da natureza do ambiente incerto onde eles se encontram a desempenhar as suas tarefas.

Para que se estabeleça a relação entre as pessoas desconhecidas, que partilham o mesmo espaço e com um propósito comum, é imprescindível que haja uma união entre os membros constituintes deste espaço, e esta união é proporcionada pela comunicação.

Com o presente estudo, discute-se a imprescindível relevância da comunicação para a convivência do ser humano, principalmente quando se trata de um ambiente social onde predominam militares, que em princípio o relacionamento profissional é caracterizado por sistema rígido de cumprimento de ordem, respeito à estrutura hierárquica e à realização de

actividades ou tarefas tendo em conta os símbolos como patriotismo, dever, honra, lealdade, para alcançar objectivos determinados.

Em ambiente militar, indivíduos com origens e proveniências diferentes convivem no mesmo espaço, com um propósito comum, há necessidade de se estabelecer uma aproximação entre eles, por via da criação de condições que atentem à melhoria das relações pessoais no sistema cooperativo. É com objectivo de compreender o papel da comunicação nas relações de convivência de indivíduos em ambiente militar que se discute no presente excerto dos fundamentos da ética de comunicação em ambiente militar.

### **Ambiente militar**

Como uma organização, as Forças Armadas observam vários aspectos que conduzem ao sucesso do desempenho, nomeadamente: boa estruturação humana e técnica, um fogoso suporte material e técnico, um alto sentido de responsabilidade e controlo, entre outros que demandam uma comunicação interna e externa excelente e oportuna para possibilitar o controlo dos processos internos e externos que acontecem na organização.

O ambiente militar tem características próprias, rígidas, baseadas no cumprimento escrupuloso das normas estabelecidas, deixando muito pouco campo de manobra para deliberadas iniciativas.

Rebello (2003) estabelece que a comunicação predominante em organizações exigentes, como é o sector militar, tem sido essencialmente vertical e descendente, baseada em ordens e cumprimento das mesmas. E, Flusser (1992) acrescenta que estes ambientes são poucas vezes caracterizados há que prevalecer a interdependência entre a ética, o uso correcto da linguagem, a moral. Esta interdependência permite afirmar com alguma categoria, que a ética antecede e finaliza a moral, pois, no momento da aplicação da lei moral, mesmo usando a linguagem, concretiza-se a ética, uma vez que se age em liberdade, por força do conhecimento da lei, e responsabilidade, sempre com algum espaço para o diálogo.

A linguagem militar tem o seu próprio *design*. No seu uso mais amplo, *design* indica padrão, esboço, desenho ou, a acção de projectar um objecto. Em inglês a palavra *design* significa, entre outras coisas, “um projeto sinistro, secreto, uma intenção agressiva, um plano, um propósito demoníaco” (Flusser 1992, p. 19). Seguindo este raciocínio, “é no *design* que reside o valor das

coisas, como bem nos ensinou a tradição do marxismo ao mostrar que o valor de um objecto não deriva da matéria de que é feito, mas do trabalho que o produziu” (Flusser 1992, p. 20).

Para Souza (2011), nota-se em ambiente militar uma modalidade de comunicação ética disciplinada, que dá primazia à comunicação predominantemente vertical de fluxo descentente, onde são excluídos alguns debates para determinadas situações, onde até mesmo assuntos de carácter comum cujas sensibilidades individuais proporcionariam maior auto entendimento, ou seja, o entendimento recíproco.

Vigotsky (2001) aponta que a ética da comunicação tende a orientar debates no seio da organização através do uso correcto da linguagem. Souza (2011) aponta a natureza da organização militar como um princípio em si que tende a orientar o processo comunicativo. Mas, uma vez que na comunicação se trata de um processo que envolve a relação de pessoas com anseios individuais, a ética pode influenciar, o mesmo processo a debates através de princípios normativos e procedimentais que tornam os interlocutores igualmente dignos de serem considerados parceiros de diálogo (Bakhtin, 2000). Com esta reflexão, arrisca-se a olhar para a ética da comunicação como a forma ideal das organizações abordarem questões de interesse colectivo, onde cada participante é autónomo, digno de respeito e capaz de formular e justificar a sua posição, incluindo as de natureza militar.

A comunicação descendente é a que ocorre dos níveis hierárquicos superiores para os inferiores (Mcquail, 2003). Caracteriza-se por instruções de trabalho, directrizes, repreensões e elogios, palestras de divulgação, procedimentos, avisos, circular, manuais, publicações da empresa, entre outros. A eficácia deste tipo de comunicação depende das competências de comunicação dos gestores, da sua assertividade e da capacidade dos colaboradores saberem ouvir. A filtragem da informação ao longo da cadeia hierárquica é por diversas vezes barreira à comunicação

A comunicação ascendente é transmitida dos colaboradores para os superiores hierárquicos, como por exemplo pedidos de esclarecimento, relatórios, sugestões, queixas, propostas, solicitações, petições, entre outros. Este tipo de comunicação está sujeito a um maior grau de probabilidade de distorção, devido ao diferencial de *status* entre os colaboradores. Alguns podem mesmo ficar inibidos por transmitirem informações desagradáveis ou informações que os prejudiquem. A comunicação ascendente, por um lado, permite que os colaboradores possam exprimir a sua opinião, dando-lhes a oportunidade de fazer parte integrante da organização, por

outro, as chefias podem conhecer melhor a realidade da empresa e verificar se a comunicação descendente está a ser transmitida da forma correcta. A comunicação horizontal ou lateral é a que flui entre pessoas do mesmo nível hierárquico.

Clampitt (1991, cit. in Baptista, 2009) apresenta alguns instrumentos de comunicação oral que podem ser utilizados na comunicação interna:

- Face-a-face - é o meio de comunicação mais rico, engloba um conjunto de insinuações tais como: vocais, visuais, movimentos corporais, linguagem e cheiro. No entanto, este meio conduz também a equívocos, na medida em que transmite emoções e sentimentos e, pode assumir uma forma de conversa informal ou conversa formal individual;
- Telefone - substitui a comunicação face-a-face, embora seja menos rico por não permitir a transmissão de informação visual;
- Discurso - é um instrumento de comunicação oral descendente que proporciona um contacto directo entre os intervenientes e o relacionamento pessoal entre estes;
- Reuniões - podem ser departamentais, de formação, conferências ou trabalhos de grupo. É um instrumento que para além de juntar chefias e subordinados, estabelece a comunicação nos dois sentidos.

Estrutura e configuração da organização – os componentes, localização e níveis hierárquicos podem facilitar ou impedir a comunicação. Para além destes factores, o nível de centralização e formalidade influenciam decisivamente o processo de comunicação. O tipo de cultura organizacional afecta a comunicação nos seus componentes mais básicos: regras pré-estabelecidas e tradicionais que têm de ser cumpridas (Bourdeau 2012).

Para melhor compreender como se dá a construção dos conceitos, Mortimer (1995, 2000), apresenta a proposta de construção de perfis conceituais como uma forma de modelar a heterogeneidade do pensamento e da linguagem. Esse modelo compartilha pressupostos das teorias de Bakhtin (2000), no que diz respeito às proposições sobre as enunciações, as linguagens sociais e os generos do discurso; e Vigotski (1934), considerando o desenvolvimento das funções mentais superiores e a distinção entre sentidos e significados, criados pelo indivíduo para uma palavra, quando esta é colocada em uso. Essas teorias são integradas numa síntese coerente, constituída por vários pressupostos compartilhados.

Para Vigotski (2001), o sentido é uma entidade absolutamente pessoal e, certamente, a mesma pessoa constrói sentidos diversos para uma palavra, em diferentes circunstâncias. Já os significados são estabilizados e compartilhados culturalmente por diversos indivíduos. Entender essa distinção é um importante aspecto constitutivo do pensamento e da formação de um conceito e de conceituações. Em geral, conceitos são tratados pela literatura em mudança conceitual como tendo uma existência duradoura, independente do contexto de uso, devido às suas estruturas internas mais ou menos fixas (Vosniadou et. al. 2008).

Na visão previamente apresentada, ao contrário, falamos em conceituação como o processo pelo qual as pessoas chegam a formular conceitos no mesmo processo de usá-los. A construção dos conceitos dá-se a partir da construção de sentidos e significados.

Lowe (2002, cit in Mehta, Mehta, Mishra, 2011) observou que as relações de trabalho saudável, são suportados por quatro factores: confiança, comunicação, compromisso e a justa tomada da decisão.

Praxis Consultadoria Grupo (2010) constatou que as organizações são mais propensas a ter sucesso quando os colaboradores se sentem informados, valorizados.

Uma comunicação clara, forte e regular vem desempenhar um papel significativo no combate à recessão. Por sua vez, McCann e Pigeu (2000) afirmam existir intenções explícitas, que são as articuladas e formalizadas, e implícitas que são as de entendimento comum através de uma determinada acção ou as expectativas de um em relação ao outro. Estes dois autores sugerem que a intenção implícita é a que molda grandemente a nossa forma de agir, pois, segundo eles, na nossa vida profissional e pessoal carregamos um sem número de expectativas. A comunicação humana responde, na concepção de Maques (2009) às necessidades que surgem em situações específicas, enquanto os sistemas técnicos dependem das tecnologias envolvidas, o que sugere dizer que a incerteza está relacionada, na perspectiva das acções dos seres humanos das operações de máquinas.

O sucesso da missão militar exige “comando e controle” onde a comunicação, mais do que nunca, joga um papel preponderante assente num forte elemento de processamento de informações, muitas vezes complementado pela teoria de decisão.

O conhecimento sobre os níveis de prática da comunicação é um grande desafio, sendo necessário realizar uma grande pesquisa. Numa situação por exemplo, de tensão militar, a comunicação deve merecer especial atenção, pois a falta de comunicação consistente proporciona risco de engano, que por sua vez tem o seu preço e pode ser fatal. Contudo, constata-se que a ausência de comunicação pode aumentar a complexidade do funcionamento da mesma e resistir à adaptação ao meio, resistir ao ambiente imposto, pois o ambiente deve ser conhecido por todos para permitir aos seus contornos para facilitar o cumprimento cabal da sua tarefa.

### **Abordagem dos autores**

Em princípio, a comunicação, sendo um processo onde os indivíduos buscam entendimento através da troca de informações, há que considerar em grande medida os princípios éticos e morais, pois estes reflectem-se na forma como as mensagens são apropriadas e compreendidas.

Para construção de um processo comunicativo que almeja a compreensão mútua, quer seja através da linguagem verbal ou não verbal, e que por sua vez se estruture em torno das noções de interesse e de uso reflexivo da própria linguagem, os princípios éticos e morais exercem um papel fundamental.

Num contexto em que predominam os meios de comunicação, a ética da comunicação centra-se em estudos de princípios deontológicos que regem as práticas dos profissionais da comunicação (Esteves, 1998). Ela reflecte-se nos códigos da linguagem que dirigem a acção comunicacional bem como nos modos em que são construídas as relações intersubjectivas dos parceiros do diálogo, e mais ainda, ao modo como os indivíduos procuram associar sua liberdade de acção e seus próprios interesses ao respeito pelas identidades e interesses alheios (Marques, 2009).

No contexto actual da mídia, a ética da comunicação reflecte a forma de produção, difusão e apropriação crítica das mensagens, nos contextos em que se busca o entendimento recíproco através da linguagem e interesse próprio pela prática discursiva entre os interlocutores.

A ética da comunicação reflecte-se no peso dos interesses e no papel da linguagem, e o discurso (linguagem verbal) é o principal elemento que promove o entendimento mútuo e um acordo provisório entre os interlocutores, que tomam decisões moralmente construídas a partir da avaliação colectiva de questões comuns e interesses particulares.

Na reflexão de Bourdieu (1980), uma comunicação que é desenvolvida à luz dos princípios éticos e morais presume a reiteração de práticas habituais que orientam os indivíduos para a continuidade da sociedade em todas esferas de sua experiência, pois uma vez a comunicação acontece dentro do campo social, ela só encontra validade quando se afirma nos princípios éticos do campo no qual ela é proferida.

Para aproximação de interesses particulares e colectivos, a ética e a moral das sociedades devem levar em conta o modo como os sujeitos comunicam entre si, e a teoria da acção comunicativa de Habermas ajuda a pensar como os indivíduos questionam, em uma postura ética, os valores e as bases morais que os vinculam, aliando interesses particulares a interesses colectivos.

Para Bourdieu (1980) uma comunicação que se adequa aos princípios éticos e morais leva em conta aquilo que a própria sociedade delimita ou define como sendo “bom”, ou seja, a partir de hábitos linguísticos característicos da sociedade.

Entretanto, a característica dinâmica do hábito da sociedade tende a modelar as organizações onde predominam ambientes militares, no sentido destas validarem opiniões dos seus internautas que são expressas através da comunicação, pois as opiniões ao serem formuladas para qualquer forma de mensagem, tornam-se ideias explícitas e podem ser consideradas como válidas dentro dos padrões definidos pela própria sociedade.

Um discurso diacrônico tende a ser “universalmente válido”, e o seu acompanhamento às dinâmicas da própria sociedade torna-o um elemento de desafio e não de aceitação.

O desafio, na óptica dos autores, consistiria em conceptualizar situações/condições em que a igualdade seria para todos os participantes da prática discursiva. Aliás, a ética do uso da linguagem só é possível quando interlocutores negociam seus objectivos e interesses livremente, fora das delimitações estruturais de campo, porém, dentro de parâmetros pensados por Habermas,

Para Habermas (2004), os indivíduos interagem para alcançar o entendimento mútuo. Sendo assim, eles devem estar livres para expressarem as suas opiniões através da acção comunicativa, pois é por esta via que os mesmos podem produzir acordos racionalmente motivados.

Embora Baptista (2009) não inclua acção estratégica nas práticas da acção comunicativa, o mesmo admite a exclusão como uma falha, pois constitui parte do processo de produção de

justificativas para argumentos dos interlocutores. É nesta linha de pensamento que autores como Habermas (2004), por exemplo, teoriza que a ética do discurso tende a orientar debates através de princípios normativos e procedimentais que tornam os interlocutores igualmente dignos de serem considerados parceiros de diálogo. Aliás, Marques (2009) ainda aconselha aos interlocutores a não optarem por ocultar suas intenções e se recusar a justificar as razões que estão por trás de seus interesses.

Bakhtin (2000) por sua vez compreende que uma comunicação ética e moralista, realizada principalmente através da linguagem verbal constitui a forma ideal de abordar questões de interesse colectivo, onde cada participante é autônomo, digno de respeito e capaz de formular e justificar a sua posição. Mas, para Habermas (2004), é preciso explorar de forma mais consistente a questão de interesses colectivos e auto-interesses. Uma das formas de promover a abordagem dos interesses colectivos por via da comunicação, tendo em conta a ética e a moral é através do debate. A incorporação do interesse particular ao debate visa amenizar o interesse colectivo em “conflito”, pois gera oportunidades de esclarecimento e de transformação de preferências, e pode ainda revelar as diferenças aparentes que escondem a defesa de uma mesma preocupação com o bem comum, ou seja, ajuda a produzir tanto o auto entendimento como o entendimento mútuo.

Portanto, sem o equilíbrio entre os pontos de vista ético e moral, há possibilidade da imposição do que é tido como bem comum pelos que detêm maior poder de influência.

## **Conclusão**

Em virtude dos factos abordados, constata-se que a comunicação predominante em ambientes militares é de natureza vertical e descendente, baseada em ordens e cumprimento das mesmas.

E, uma vez que a ética de comunicação leva em conta a acção dos sujeitos em ambiente militar para que esta seja tanto em conformidade com regras que caracterizam o ambiente militar quanto acordo com os procedimentos legitimizados pelas crenças e valores sociais e individuais, pelas questões deontológicas e as adversidades dos interlocutores que pertencem a este ambiente, há que prevalecer a interdependência entre a ética, o uso correcto da linguagem, a moral.



Com esta interdependência, possibilita-se a troca discursiva para constituição de um espaço onde todos intervenientes podem expressar-se através da linguagem/diálogo em conformidade com a regras da organização ou as que caracterizam o ambiente militar.

A mesma interdependência possibilita a existência e prevalência da ética de comunicação em ambientes militares, ou seja, a capacidade de se poder utilizar a comunicação em ambiente militar de forma a torná-lo um espaço ou ambiente onde todos se relacionam, não apenas como profissionais organizados hierarquicamente, mas também como pessoas com aspirações individuais, porém, que partilham dos mesmos objectivos.

### **Referências Bibliográficas**

- Bakhtin, M. M. (2000) Trad. Maria Ermantina Galvão. *Estética da criação verbal* (3ª ed.). São Paulo:Brasil: Martins Fontes.
- Baptista (2009) Plano de comunicação interna para a Sonae Sierra Disponível em <http://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/1934/1/Projecto%20de%20Mestrado%20-%20Margarida%20Baptista.pdf> [acesso em 01/05/2017]
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris, France: Minuit.
- Esteves, J. P. (1998). *A ética da comunicação e os media modernos: legitimidade e poder nas sociedades complexas*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Flusser, V. B. (1992). *Uma autobiografia filosófica*. São Paulo, Brasil: Annablume.
- Habermas, J. (2004). *A inclusão do ouro. Estudos de Teoria Política* (2ª. Ed.) São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Marques, A. (2009). As relações entre a ética, moral e comunicação em três âmbitos da experiência subjectiva. In logos.
- Mortimer, E. F. (1995). Conceptual change or conceptual profile change. *Science & Education*.
- Rebelo, J. (2003). *A comunicação - Temas e argumento*. Coimbra: Minerva.
- Mortimer, E. F. (2000). *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo
- Mortimer, E. F.; Scott, P. H.; El-Hani, C.N. (2012). *The Heterogeneity of Discourse in Science Classrooms: The Conceptual Profile Approach*. In: Barry J. Fraser; Kenneth G. Tobin;

- Campbell J. McRobbie. (Org.). *Second International Handbook of Science Education*. 1ª ed. Dordrecht: Springer.
- Nunes, C. B. (2004). *A ética empresarial e os fundos socialmente responsáveis*. (Ed. Vida Econômica). Portugal.
- Souza, J. A. M. (2011) *Marketing e as Forças Armadas*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/marketing-e-as-forças-armadas/73804> [acesso em 21/09/2017]
- Vigotski L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Brasil. Martins Fontes.
- Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., Skopeliti, I. (2008). *The framework theory approach to the problem of conceptual change*. In: *International Handbook of Reserch on Conceptual Change*. University Athens, Greece. Routledge.
- Chiavenato, J. J. (2004). *O golpe de 64 e a ditadura militar*. São Paulo, Brasil: Moderna.
- D'Araujo, M.C., Soares, G.A., Castro, C. (2004). *Visões do golpe. A memória militar de 1964*. Rio de Janeiro, Brasil: Ediouro.
- Mouffe, C. 2000). *The democratic paradox*. London, England: Verso.
- Silva, H. (1964). *Golpe ou Contragolpe?* (2ª. Ed.). Porto Alegre, Brasil: L&PM Editores Ltda, 1978.

## **A comunicação interna como condição do desenvolvimento institucional**

António Catorze

antoniocatorze@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho procura reflectir alguns dados sobre o processo de comunicação numa organização, razão pela qual o trabalho se intitula por: a comunicação interna como condição do desenvolvimento institucional. Actualmente a comunicação é conhecida como um dos factores mais importante dentro de uma empresa assim como no nosso quotidiano, isso porque qualquer acção começa com comunicação. A falha dum processo de comunicação pode causar perdas financeiras além de mal-estar entre os funcionários de uma organização. Num primeiro momento a perda financeira parece ser o principal problema que um processo ineficaz de comunicação pode gerar, porém, quando se põe em risco o clima organizacional é muito difícil recuperá-lo. Por isso, o objectivo essencial que norteia o presente trabalho é conhecer a importância de uma comunicação eficiente para o desenvolvimento e interacção organizacional. Com este trabalho pretendemos também analisar até que ponto a falha dum processo de comunicação pode causar perdas financeiras além de mal-estar entre os funcionários de uma organização, assim como mencionamos anteriormente. E, contudo, a realização do trabalho compreende a pesquisa bibliográfica, mas também a discussão dos resultados das pesquisas efectuadas do tema em debate.

**Palavras-chave:** importância, comunicação, organização, eficiência.

### **Introdução**

Em algum momento, já se deve ter notado que há muitas formas de se comunicar e que as pessoas se expressam e se comunicam de formas distintas em ambientes específicos; que pessoas de diferentes regiões do país utilizam palavras e expressões bem variadas para expressar a mesma coisa; que os gestos físicos dizem tanto ou mais que as palavras proferidas; e que, no ambiente de trabalho, os profissionais primam por usar uma linguagem mais apurada e objectiva, para garantir o processo comunicativo.

Comunicar-se bem é uma das competências solicitadas a qualquer pessoa, tanto no meio académico como no profissional – é, no entanto, um dos desafios mais recorrentes nesses ambientes.

Dessa forma, neste capítulo, analisa-se o conceito de comunicação a partir de uma concepção de linguagem cujo carácter é semiótico e social. Isso implica a compreensão do processo comunicativo no cotidiano e o uso das variantes orais e escritas no contexto pessoal, académico e profissional.

Ao compreender o processo comunicativo, precisamos levar em consideração que as escolhas linguísticas estão relacionadas à intenção comunicativa, uma vez que atribuem sentidos ao texto e, de certo modo, garantem sua eficácia no processo de interação entre os interlocutores. Por fim, deveremos compreender que a escolha de certas construções da língua refletem padrões e preconceitos, principalmente no meio académico e profissional.

### **1.1. Comunicação: conceitos**

O que parece difícil neste tempo de fluidez é definir comunicação. A comunicação constitui-se como um conceito nómade e transdisciplinar. É nómade por inventar vários nós de sentidos em vista de sua imprevisibilidade, seu dinamismo, seus diversificados pontos de vista que apontam para sua natureza fundada na inter-relação com contribuições advindas das mais diferentes áreas, como a filosofia, a história, a psicologia, a psicanálise, a sociologia, a antropologia, a economia, as ciências políticas, a biologia, a cibernética e as ciências cognitivas, que vão reafirmar a confluência de pontos de vista e sua relação com o momento actual.

De acordo com Fiske (1995, p. 13):

A comunicação é uma daquelas actividades humanas que todos reconhecem, mas que poucos sabem definir satisfatoriamente. As dúvidas subjacentes (...) poderão dar lugar à ideia de que a comunicação não é um objecto no sentido académico (...) mas uma área de estudo multidisciplinar. Assume-se que a comunicação é passível de estudo, mas que necessitamos de várias abordagens disciplinares para conseguirmos estudá-la exaustivamente.

Com esse movimento transgressor, delimitaram-se novas metodologias de estudo da comunicação. Comunicar é um termo originário do latim que significa “tornar comum a muitos”, por isso, trata-se de um processo interactivo com base numa troca simbólica compartilhada. No entanto, para compreender as diferentes formas com que o indivíduo se comunica, seja na construção do real quanto do ficcional, é preciso ultrapassar estudos que privilegiem apenas os elementos da comunicação e privilegiar o processo comunicativo, a comunicação.

Muita gente confunde informação com comunicação ou acha que esses conceitos significam a mesma coisa. No entanto, informar não é o mesmo que comunicar. Há muito mais por trás disso. Informação só se torna comunicação quando está agregada ao relacionamento, à interação, ao processo de comunicação no qual todos os interlocutores precisam estar em sintonia, ou seja, o falante/escritor precisa averiguar, constantemente, a competência linguística e o conhecimento acerca do assunto de seu ouvinte/leitor. Uma comunicação está em constante movimento, ou, como diz Marcondes Filho (2008, p. 13),

A comunicação é a produção de um terceiro a partir da confluência de dois (...) um terceiro entre a primeira e a segunda pessoa, circulando entre suas relações. E só se inicia de fato quando as pessoas baixam suas guardas: o diálogo, em realidade, diz Serres, é praticado por quatro pessoas (...).

Em outras palavras, comunicação é diálogo entre pessoas e entre estas e o mundo. Para ilustrar essa relação entre comunicação e relações humanas, uma triste constatação. Para Mendes e Junqueira (1999, p. 34), comunicar é “trocar informações, partilhar ideias, sentimentos, experiências, crenças, valores por meio de gestos, atos, palavras, figuras, imagens e símbolos”. Isso demonstra que não nos comunicamos apenas com palavras, mas com um conjunto de sinais corporais, produzidos de forma voluntária ou não. No processo de comunicação, a linguagem corporal precisa estar em conformidade com a linguagem verbal.

Saber-se comunicar é imprescindível num mundo cada vez mais acelerado, em que a todo o momento são usados diversos meios de comunicação com diferentes objectivos e, muitas vezes, sem que o próprio indivíduo se dê conta desse impacto – o uso de e-mails, redes sociais, blogs, dispositivos de mensagens de texto em tempo real, etc., é constante no cotidiano da maioria das pessoas, seja no trabalho ou na vida pessoal. Nas últimas décadas, viu-se um aumento sem precedentes de novas tecnologias aplicadas à comunicação, que aproximou as pessoas.

## **1.2. Comunicação em diferentes contextos**

Na frase de um grande filósofo do século XX, de Ludwig Wittgenstein (1968. p. 111.): “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo”. Isso significa que somos aquilo que dizemos, especialmente no contexto da comunicação profissional, em que temos que ter o bom senso e discernir o momento certo de usar uma gíria ou um termo mais coloquial.

O imperativo para se mostrar culto ou ser visto como privilegiado socialmente é fazer uso da norma culta ou da língua padrão. Fazer uso da norma culta de uma língua é quando se utilizam

os recursos gramaticais de determinada língua para redigir, falar ou, principalmente, para se adaptar socialmente. Norma culta é aquela que usamos em situações formais em que se exigem vocabulários mais técnicos, como relatórios científicos, académicos e/ou profissionais.

Podemos chamar a norma culta de “o dialeto de maior prestígio social”. Há, sem dúvida, um enorme preconceito quanto à questão de a norma culta ser considerada a forma correcta de se falar e de se escrever.

A grande verdade é que temos que eliminar o preconceito do certo e errado. Há formas diferentes de se falar e em situações distintas. Temos, sim, que nos preocupar com o certo e o errado do ponto de vista gramatical, no sentido de que há uma exigência de certos contextos para que o uso da normatização seja realizado – é o que ocorre, por exemplo, no meio académico e profissional.

Há uma forma mais adequada ou inadequada de variação da linguagem, conforme o contexto em que o discurso está inserido. Se, se utilizar um vocabulário rebuscado para uma plateia leiga, o que irá acontecer? Será que se está comunicando bem? De forma alguma.

Se se usarem termos técnicos que só um engenheiro civil conhece, ou um dialecto próprio dos médicos ou advogados, dificulta-se a mensagem àqueles que desconhecem esses códigos, ou seja, esses jargões técnicos.

Quando um palestrante se veste de forma apropriada para uma apresentação, ele se veste conforme o contexto. O mesmo ocorre em diversas situações do cotidiano do académico e do profissional – seja nos e-mails que envia, nas apresentações, na produção de uma tese. A linguagem tem a ver com o objectivo e com o contexto em que está inserida. Em nossas relações afectivas, com familiares e amigos, comunicamo-nos de maneira mais informal, ou seja, utilizamos a linguagem coloquial, o que não nos impede de usar um linguajar mais formal também. Essa variação da linguagem permite o uso de gírias, omissão dos “s” no plural e uso de um vocabulário menos diversificado ou rebuscado.

### **1.3. A intenção comunicativa e a eficácia na comunicação**

Quando uma pessoa se expressa e se comunica, ela possui uma intenção. A seguir, entenderemos o que é intenção comunicativa e veremos quais são as funções da linguagem e seus usos nos diferentes contextos, enfatizando alguns exemplos.

### **1.3.1 Intenção comunicativa**

Quando falamos em comunicação, como se pode perceber, é necessário que haja uma intenção comunicativa. Tudo o que é expresso é feito por meio de recursos que garantam essa intenção. A intenção comunicativa é a consciência e compreensão de que você pode influenciar pessoas por meio da comunicação, modificar o seu ambiente e atingir resultados.

É todo e qualquer acto ou pensamento que leve a uma comunicação. A intenção comunicativa refere-se não apenas ao que se quer comunicar, mas à forma de interagir na tentativa de que o enunciador consiga a adesão, reacção, interacção de seu interlocutor.

Por exemplo, uma pessoa produz sons específicos para atrair a atenção daqueles que estão ao seu redor. Uma propaganda faz uso de músicas e cores específicas para chamar a atenção de determinado público. Um pesquisador faz uso de jargões técnicos para enaltecer o seu discurso junto a outros indivíduos de um grupo que conhecem esses jargões. Os sinais de trânsito usam cores, símbolos e palavras para avisar ou alertar sobre determinada situação ou acção dos condutores e pedestres.

Conhecer os interlocutores, o meio de produção, os recursos de linguagem (orais, escritos e visuais), as condições implícitas e explícitas é imprescindível para que a intenção comunicativa seja coerente com a escolha da melhor forma de se comunicar.

## **2. A comunicação como poder nas organizações**

A comunicação passou, nos últimos anos, a desempenhar um papel preponderante na vida das organizações. Tanto é verdade que vemos o deslocamento de vias secundárias para o próprio *staff* das empresas, que passam a tê-la mais perto de si, prova da assunção de sua importância estratégica. O poder, assim, serve-se das vias de comunicação para criar maiores vínculos com o público interno da organização, de modo a influenciar favoravelmente a formação da opinião pública, valorizando a participação do público nos processos decisórios.

Mais uma vez a sintonia entre o poder e as lideranças é fundamental no sentido de efectivar positivamente o processo de formação da opinião, do fluxo de duas etapas, em que os líderes ou formadores de opinião influenciam a forma de absorção das informações dos grupos sobre os quais têm influência. Cabe à comunicação, instrumento de aproximação do poder da organização de sua base e também de acompanhamento da realidade cultural da empresa, mediar os processos dentro da mesma.

A comunicação organizacional ou empresarial, assim, tem por fim ser o elemento de equilíbrio e transformação nos processos sociais internos das organizações. Trabalhando os diversos públicos, prioritariamente interno e externo, a comunicação deve possibilitar à organização o equilíbrio nas relações do público interno de modo a repercutir nas relações com o público externo, consumidor da imagem da organização, a qual é o reflexo do ambiente organizacional.

### **2.1. A eficácia das comunicações**

Torna-se necessário melhorar a comunicação e torná-la eficaz para que haja cooperação e coordenação, sempre imprescindíveis ao incremento da produtividade nas empresas. Na óptica de Thayer (1972) os problemas de comunicação numa organização não podem ser separados de outros problemas como compensação, condições de trabalho, qualidade de supervisão, estrutura organizacional e métodos de trabalho (p.32). Por isso, também torna-se, pois, indispensável à elaboração de uma estratégia de comunicação eficiente que leve em conta as variáveis internas e externas da instituição.

Para que realizem as reformas que se afiguram úteis, é preciso fazer um diagnóstico prévio dos sistemas de comunicação. Neste caso, procura-se confrontar o sistema de comunicação que a direcção da empresa crê manter com as comunicações tal qual se dão na realidade e situá-las, umas e outras, por analogia a um modelo ideal que se poderá estabelecer sem ter em conta a história da empresa e as pessoas que a ela estão ligadas.

Torna-se, muitas vezes, indispensável uma modificação das estruturas organizacionais. O arranjo das estruturas verticais quer descendentes, quer ascendentes, consistirá principalmente em simplificar as redes inutilmente complexas; em fazer com que, nas obrigatoriamente complexas, cada um possua um perfeito conhecimento e uma boa compreensão do sistema de conjunto e das razões que fazem com que o mesmo seja mantido.



Convém que o emissor e o receptor tenham um mesmo interesse pelo conteúdo da mensagem, a capacidade de emitir no emissor e a receptividade sejam ótimas e impliquem uma disponibilidade mental satisfatória por parte do receptor.

Para que possa ocorrer uma perfeita integração dos trabalhadores em qualquer empresa, torna-se absolutamente necessário que eles deixem de ser simples receptores e se tornem também emissores. Só assim se poderá afirmar que existe uma comunicação válida e eficaz.

## **2.2. Canais de comunicação nas instituições**

A comunicação na empresa tem por fim encaminhar as informações, quer dizer, transmitir o pensamento. Os suportes desse pensamento, os seus modos de expressão acontecem por meio da linguagem. A informação oral é mais viva e também mais humana, a informação escrita, por sua vez, apresenta a vantagem de deixar um traço. A palavra é a forma de comunicação mais rápida e, por isso, a mais utilizada na indústria, como na vida corrente.

Segundo Silva (1983), há vários canais através dos quais a comunicação pode ocorrer, como: canais descendentes – orais e visuais; discurso anual; reuniões; entrevistas; relação directa; rádios; alto-falantes; telefones; semáforos; indicadores por números; informação anual; jornal da empresa; cartas directas ao pessoal; manual de recepção; circulares, panfletos; boletins murais.

## **2.3. Ferramentas de comunicação**

A comunicação pode ser definida como o processo pelo qual a informação é trocada e entendida por duas ou mais pessoas, normalmente com o intuito de motivar ou influenciar o comportamento. A comunicação eficiente é fundamental para o sucesso da organização, é um factor humanizador das relações de trabalho e consolida a identidade da organização junto ao seu público.

A comunicação interna deve permitir que os membros da organização consigam comunicar-se entre si. Hoje, com o avanço da tecnologia, os meios de comunicação na empresa são inúmeros: e-mail, telefone, rádio, Bip, circular, entre outros.

É necessária uma atenção especial com os meios de comunicação, pois um recado mal interpretado poderá causar distorções, resultando em grandes perdas tanto pessoais como organizacionais. Para isso, muitas empresas usam o método de "recebido" nas circulares, para

que a pessoa, ao receber a mensagem, esteja ciente de sua obrigação e conhecimento do assunto, assumindo total responsabilidade pela mensagem.

#### **2.4. A qualidade da comunicação interna**

Para que a comunicação interna atinja seus objectivos, é necessário que seja transparente e tenha credibilidade. Se um receptor compreende adequadamente a mensagem do emissor mas, em seguida, se comporta contrariamente às intenções do mesmo foi eficaz a tentativa do emissor em comunicar-se com o receptor, mas ineficaz a compreensão do receptor.

Comunicação é diferente de informação, neste caso houve informação, mas não comunicação. A boa qualidade da comunicação interna também requer veículos e instrumentos adequados.

Por mais que haja canais de comunicação entre a organização e o público interno e por melhor que sejam seus conteúdos, formatos e frequência, o impacto e eficiência ficarão limitados se os empregados não ajudarem a fazer com que as informações e conhecimentos circulem, da alta directoria aos operários da fábrica, todos devem ser responsáveis pela comunicação.

#### **2.5. Habilidades e competências comunicativas**

Para se lidar com o processo total da comunicação, no entanto, precisamos modificar esse modo tradicional de encarar as habilidades comunicativas. O treinamento em habilitação, em si, constitui apenas uma parte daquilo que é necessário para melhorar as aptidões para comunicação de uma pessoa.

Aquilo que um indivíduo comunica não pode ser em qualquer grau. As aptidões precisam também ser desenvolvidas e treinadas. Esse treinamento é indispensável para os profissionais da área de venda que, muitas vezes, perdem vendas por não saber comunicar-se com o cliente, ou por não ter tido comunicação eficiente na descrição do produto, não podendo assim transmitir ao seu cliente.

Até negócios podem ser desfeitos porque o vendedor não passa correctamente o prazo de entrega, ou o cliente compra o produto com defeito e não tem como reclamar porque o 0800 que seria um canal de comunicação não funciona adequadamente. Para isto é necessário que a

empresa dê treinamento a todos os seus funcionários sobre comunicação para poder atender bem tanto os clientes internos como os externos.

## **Conclusão**

Para que a comunicação interna atinja seus objectivos, é necessário que seja transparente e tenha credibilidade. Se um receptor compreende adequadamente a mensagem do originador, mas, em seguida, se comporta contrariamente às intenções do mesmo, foi eficaz a tentativa do originador em comunicar-se com o receptor, mas ineficaz a compreensão do receptor.

A comunicação é diferente de informação, neste caso houve informação, mas não comunicação. A boa qualidade da comunicação interna também requer veículos e instrumentos adequados. Por mais que haja canais de comunicação entre a organização e o público interno e por melhor que sejam seus conteúdos, formatos e frequência, o impacto e eficiência ficarão limitados se os empregados não ajudarem a fazer com que as informações e conhecimentos circulem, da alta directoria aos operários da fábrica, todos devem ser responsáveis pela comunicação.

As vantagens em saber comunicar-se bem são muitas. Se é um palestrante, por exemplo, conseguirá cativar rapidamente a atenção do público com uma linguagem culta, mas aproximada do seu público, usando exemplos. No meio empresarial comunicar-se bem pode tornar-se uma pessoa apta ao próximo cargo de sua carreira.

Outra vantagem é ganhar credibilidade. Sim, falar bem é como vestir-se bem. Se se sente autoconfiante inspira credibilidade. Já imaginou um palestrante que, na hora do seu discurso, fala com erros gramaticais e informalidade? Com certeza perderá o interesse no que ele tem a dizer. Conheça agora os diferentes contextos e usos da linguagem e as suas variações.

## **Referências bibliográficas**

Fiske, J. (1995). *Introdução ao estudo da comunicação* (2<sup>a</sup>. ed.) Lisboa: Asa.

Marcondes Filho, C. (2008). *Para entender a comunicação: contatos antecipados com a nova teoria*. São Paulo: Paulus.

Mendes, E. & Junqueira, L. A. C. (1999). *Comunicação sem medo*. São Paulo: Editora Gente.

Thayer, F. T. (2002). *Tratado de comunicação organizacional e política* (4ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas editoras

Silva, G. T. (1986). *Comunicação Empresarial. Comunicação Institucional. Conceitos, estratégias, sistemas, estrutura, planejamento e técnicas* (8ª ed.). São Paulo: Atlas editoras.

Wittgenstein, L. (1968). *Tratado filosófico-logico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

# **A Comunicação no Contexto da Aprendizagem Baseada em Pesquisa: desafio ao estudante da escola superior de jornalismo em Manica**

Fernando Rafael Chongo

fernandochongo@gmail.com

José Matias Alves

## **Resumo**

O presente trabalho é uma pesquisa de campo e está baseada na abordagem qualitativa. O objectivo do mesmo consiste na análise dos processos activados na aprendizagem dos estudantes do terceiro ano da Escola Superior de Jornalismo, unidade académica de Manica, em Moçambique. A conclusão é de que os processos de aprendizagem dos estudantes do terceiro ano naquele contexto são caracterizados pela comunicação, mas denotam fortes sinais de preferência pela transmissão. Assim, é de recomendar que esta instituição de ensino superior invista cada vez mais em treinar os seus estudantes e docentes de modo a reconstituírem constantemente as suas práticas em prol da aprendizagem significativamente caracterizada pela comunicação, que é sinónimo de engajamento pela pesquisa, em detrimento da aprendizagem por transmissão, que reflecte um ensino centrado no docente.

**Palavras-chave:** ensino superior, comunicação, aprendizagem, pesquisa

## **Abstract**

The present work is a field research and it is based on the qualitative approach. Its purpose is to analyse the learning processes which have been activated in the third year students of the Higher School of Journalism, Manica's academic unit, in Mozambique. The conclusion is that the learning processes of the third year students in that context are characterized by communication, but they still denote strong signs of preference for the transmission. It is therefore recommended that this institution of higher education invest more and more in training its students and lecturers in order to constantly reconstitute their practices for the meaningful learning characterized by communication, which is synonymous with engagement by research, to the detriment of learning by transmission, which reflects teacher-centred teaching.

**Keywords:** higher education, communication, learning, research

## **Introdução**

As sociedades actuais têm sido desafiadas a reconstituírem-se tendo em vista o alcance e a garantia do estatuto de sociedades do conhecimento (Young, 2011). Entretanto, segundo o autor

supracitado, o conhecimento não deve resultar do acatamento do estudante à transmissão do conhecimento feita pelo docente. Ao invés disso, o conhecimento deve advir da aprendizagem do estudante, mercê do seu engajamento pela pesquisa.

A maioria dos estudantes que ingressam na Escola Superior de Jornalismo, na província de Manica, tem notavelmente tido mais preferência pela intervenção hegemónica do docente do que pelas abordagens participativas que lhes colocam nas rédeas da construção do conhecimento. Pode ser que o fenómeno em causa seja o reflexo da aprendizagem do ensino secundário em Moçambique, que tem fortes indícios de estar ainda baseada no acatamento à transmissão feita pelo docente, em vez do engajamento pela pesquisa. Aliás, pode sobretudo ser que a cultura dos estudantes seja uma fonte de estímulo ao acatamento (Hallinger & Kantamara, 2001). Entretanto, dada a complexidade do fenómeno, não se descarta a possibilidade de o comportamento indesejado dos estudantes ser motivado pela inexperiência dos docentes em fazerem com que cada estudante seja capaz de saber aprender. O corpo docente da Escola Superior de Jornalismo, Unidade Académica de Manica, é maioritariamente constituída por assistentes estagiários. Aliado a isso, Castro (2002) reconhece o seguinte:

o ideal académico, isto é, formar indivíduos teórica e tecnicamente competentes para actuar em um mercado competitivo, desigual e incerto torna-se cada vez mais uma actividade complexa, notadamente nas IES periféricas, que carecem de professores com máxima titulação... (p. 49).

Neste trabalho partimos do pressuposto de que a aprendizagem no ensino superior é baseada no engajamento pela pesquisa, por isso independe de uma boa qualidade de comunicação, que é sinónimo de engajamento pelo conhecimento (Capellani, 2013). Dito de outro modo, tal com um docente, um estudante do ensino superior tem a sua aprendizagem como resultado da pesquisa quando assume as rédeas da comunicação. Assim, com base no que vem acima exposto formulámos a seguinte questão: Como é que se caracterizam os processos de aprendizagem dos estudantes do terceiro ano da Escola Superior de Jornalismo, unidade académica de Manica?

O presente trabalho está dividido em cinco partes principais: i) Introdução; ii) Estado da arte. Nesta parte debruçamo-nos sobre os conceitos de comunicação e indicação. Além disso, abordamos a comunicação como ferramenta para a perícia, bem como para a superação da fraca aprendizagem; iii) Metodologia; iv) Apresentação e discussão dos resultados do estudo; v) Conclusão do trabalho.

## **I – Revisão da literatura**

### **1.1. Competência na comunicação**

O nosso foco, nesta secção, é o conceito de comunicação. Entretanto, antes disso, mostra-se necessária uma prévia definição do conceito de competência. Segundo Roldão (2003), competência é o saber evolutivo que é demonstrado no acto de escolher e de aplicar conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a realização de uma determinada tarefa (Roldão, 2003). Neste caso vertente, refere-se à competência na comunicação.

A comunicação é geralmente um processo em que o emissor partilha as suas experiências transferindo-as ao receptor. Entretanto, Sousa (2006) concebe a comunicação como um processo de troca de mensagem entre o emissor e o receptor. Aliado a isso, Buysens (1967, conforme citado em Santaella e Nöth, 2004) define a comunicação como sendo “um meio para obter a colaboração do outro”. Com efeito, a eficácia da comunicação é condicionada pela competência, tanto de emissão de mensagens, quanto de correspondência às mesmas.

A comunicação pressupõe que o emissor seja um comunicador cuja tarefa é a significação, que é usar os meios convencionais com a clara intenção de que a sua mensagem seja perceptível ao receptor. A comunicação pressupõe também que o receptor seja um intérprete, engajado pela reconstituição ou interpretação da mensagem do comunicador (Santaella e Nöth, 2004).

A competência na comunicação, no contexto da aprendizagem baseada na pesquisa, é o reflexo dos saberes do estudante decorrentes da leitura, escuta, debate e escrita. Entretanto, os seus saberes não devem ser dados adquiridos. O estudante deve estar sobejamente interessado em torna-los perceptíveis ou reconstitui-los. É o que Biti e Zani (1997) designam por competência comunicativa, que é a capacidade de compreensão (escuta e leitura) e de produção (fala e escrita) de mensagens numa interacção entre interlocutores.

Segundo Santaella e Nöth (2004), a expressão de um comunicador não tem sido somente a fala ou a escrita. Surge também de manifestações involuntárias (índices). É o caso, por exemplo, dos eventuais erros patentes na escrita ou dos gestos que acompanham a fala, que podem ajudar o intérprete a tirar determinadas ilações. Entretanto, segundo estes autores os índices não

constituem comunicação, pelo facto de serem manifestações involuntárias. Embora sejam interpretáveis, não têm, pois, comunicador.

Por sua vez, Prieto (citado em em Santaella e Nöth, 2004) concebe-os como instrumentos que podem ser utilizados tendo em vista determinadas significações. Assim, tanto na qualidade de intérprete, quanto na de comunicador, o estudante deve ter em mente não apenas da existência perene dos índices não-comunicativos, (manifestações involuntárias do emissor) mas também da eventual existência dos índices instrumentais, aqueles que são construídos para efeitos de comunicação e, conseqüentemente, de significação. Com efeito, o estudante deve ter em mente que em actos comunicativos existem sempre índices, os quais podem ser intencionais (instrumentais) ou não intencionais.

## **1.2. Aprendizagem baseada em pesquisa: a competência comunicativa em questão**

Os estudos sobre aprendizagem envolvem diversas teorias contemporâneas do campo da educação. As que merecem o nosso destaque são as teorias psicocognitivas e sociocognitivas por serem as de maior referência na nossa actualidade. Seguem-se, assim, as teorias psicocognitistas, que são aquelas que têm a ver com os processos mentais que culminam com a aprendizagem. Nelas é de destacar as de Jean Piaget e Gaston Bachelard. Além disso, segue-se a teoria sociocognitivista, que advoga que a aprendizagem tem sido catapultada por factores socioculturais. Neste caso é de destacar a teoria de Lev Vygotsky (Bertrand, 2013).

Na perspectiva de Piaget, quando um sujeito reconhece o seu desequilíbrio ou desconhecimento em relação a um determinado objecto, ele entra em confronto com o mesmo, em busca da sua percepção e interpretação. Nesse processo a sua mente incorpora novos conhecimentos mediante a assimilação, e acomoda-os na estrutura do seu organismo, a ponto de dar lugar ao seu equilíbrio ou conhecimento em relação ao objecto em questão. Daí assume-se a aprendizagem do sujeito (Bordenave & Pereira, 2011; Ostermann & Cavalcanti, 2011). Com efeito, segundo o construtivismo individual, a aprendizagem é um processo activo em que o conhecimento é construído por um individuo tendo como base uma determinada experiência de raciocínio (Smith & Ragan, 1999).

O processo de aprendizagem, segundo Bachelard, referido por Bertrand (2001), é tão complexo que envolve a dialectização do conhecimento. Trata-se da ocasião em que a tese em vigor é confrontada por uma antítese, até que advenha daí a respectiva síntese. A síntese passa por sua



vez a assumir-se como uma tese que é sujeita a uma antítese, e é susceptível de uma síntese. A dialectização do conhecimento é, portanto, uma cadeia de argumentos e contra-argumentos, cujas sínteses são discutíveis. Assim, o conhecimento resulta de reconstituições inteligentes e constantes de ideias, e é expresso por uma rede de significações (Machado, 2011).

Diferentemente de Piaget que é apologista do construtivismo individual, Vygotsky defende o construtivismo social (Smith & Ragan, 1999). Para Vygotsky não é suficiente que um o estudante construa o conhecimento numa situação individual. Além disso tem que negociar o conhecimento com os seus pares ou superiores, num determinado meio social, para que possa auto-regular a sua aprendizagem e daí alcançar um estágio de conhecimento relativamente mais elevado, que é o estágio de desenvolvimento potencial Para Vygotsky o conhecimento é fruto de negociações de significados num ambiente de construção colaborativa (Bordenave e Pereira, 2011).

A visão de Vygotsky é apoiada por Jacobs e Goh (2008), defensores da aprendizagem cooperativa. Segundo estes autores, um meio cooperativo faz com que os estudantes progridam melhor em comparação com um ambiente de estudo solitário. Alegam ser pelo facto de os estudantes poderem interagir num ambiente de baixa ansiedade e daí poderem desenvolver a interajuda. Dizem ainda que nesse processo de interajuda há vantagem de recepção de explicação dos pares ou do próprio docente, bem como de repetição acompanhada de experiências como forma de regulação da aprendizagem. Defendem, portanto, que a aprendizagem cooperativa é conveniente pelo facto de constituir um meio adequado para a testagem de hipóteses. Com efeito, a aprendizagem é resultante do envolvimento individual e colectivo na construção do conhecimento (Bertrand, 2011).

Importa salientar que a aprendizagem pode ser superficial ou profunda, dependendo dos motivos que levam ao estudo, e do comportamento de cada estudante nos seus estudos. A aprendizagem superficial tem estado ligada à motivação extrínseca, como é o caso em que o estudante só almeja a nota mínima para garantir a aprovação nos exames. Ao passo que a aprendizagem profunda é suscitada pela motivação intrínseca, ligada à curiosidade em querer saber mais e cada vez melhor (Fry, Ketteridge & Marshall, 2009).

A aprendizagem superficial constitui um dos factores de fracasso nos estudos. A sua constatação é feita por quem investe na comunicação, seja ela intrapessoal ou interpessoal. É dessa sequência

que decorre a auto-avaliação do estudante. Ademais, o efeito advindo daí é a autocorreção e a consequente auto-regulação da aprendizagem. A aprendizagem superficial é, assim, transposta com recurso a estratégias de comunicação tendo em vista o alcance da aprendizagem profunda.

A aprendizagem profunda constitui, por sua vez, o referencial de um estudante engajado pela pesquisa. Segundo Castro (2002), a pesquisa é o meio pelo qual o estudante inicia, desenvolve e vai dominando a relação saber-fazer-saber. Trata-se de uma ocasião em que o estudante enceta o processo de compreensão teórico-prática e técnica dos seus objectos de estudo, seja durante as aulas, seja no período do estágio ou da realização da sua monografia.

A aprendizagem profunda é, portanto, condicionada pela competência na comunicação. Privilegia a perícia, tanto na compreensão, quanto na produção do conhecimento. Para a perícia na compreensão do conhecimento científico o estudante engaja-se em descobrir e investir no seu perfil pedagógico, que é a forma como melhor aprende, podendo ser a auditiva, verbal ou uma outra. É em função disso que o estudante concilia os estudos individuais e colaborativos (Bertrand, 2011). No que concerne à perícia na produção do conhecimento, o estudante é focado em uma das duas finalidades almejadas pelo ensino superior: que no mínimo alcance o saber-executar bem, e no máximo alcance o saber-criar (Esteves, 2008).

Por conseguinte, aprender, no ensino superior, é construir significados e partilha-los aos pares para serem validados (Esteves, 2008). Nisso, o estudante aprende e reaprende (Mazula, 2015). É também de destacar a relevância da mediação docente (Esteves, 2008). Aliado a isso, Carl Rogers, citado por Bordenave e Pereira (2011), defende o seguinte:

“Melhores cursos, melhores currículos, melhor tratamento da matéria ou melhores máquinas de ensinar, jamais resolverão nosso dilema de uma maneira básica. Somente pessoas, agindo como pessoas em suas relações com seus estudantes, podem abrir uma brecha neste problema urgente da educação moderna” (p. 52).

## **II – Metodologia**

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de enfoque qualitativo que foi realizada na Escola Superior de Jornalismo, Unidade Académica de Manica, precisamente na cidade de Chimoio, em Moçambique. A sua realização privilegiou inquéritos por entrevista semiestruturada aplicada a três docentes de entre os seis que leccionam o 3º ano. Privilegiou também a entrevista dirigida a

três grupos, tendo cada um contido quatro estudantes escolhidos aleatoriamente, nas turmas do 3º ano (Amado, 2014). Tudo isso foi para procuramos saber se na essência a aprendizagem daquele contexto é caracterizada pela comunicação ou pela transmissão.

### **III – Apresentação e discussão de resultados**

Um inquérito por entrevista foi dirigido a três grupos de estudantes e obteve os seguintes resultados: i) Os três grupos de estudantes asseguraram que a aprendizagem é decorrente do seu engajamento individual e colectivo; ii) Segundo um dos grupos, não obstante o seu engajamento é deveras necessário que após as suas apresentações e discussões com os seus pares seja o docente a intervir para tecer as últimas considerações para trazer as sínteses; iii) Um outro grupo disse que há ainda docentes que propiciam ambientes em que a aprendizagem é baseada na transmissão de conhecimentos.

Analisando as respostas dos estudantes constata-se não haver dúvidas de algum engajamento pelos estudos por parte dos estudantes. Entretanto, é de referir que embora tenham respondido por unanimidade, os estudantes pareciam pressionados a não darem uma resposta diferente. A prova disso é que durante a entrevista, uma estudante emitiu um sinal que influenciou a resposta da turma, tendo assim pairado um sentimento de que uma resposta contrária seria ariscada. Significa que houve alguma inverdade no que os estudantes disseram.

Os docentes têm, de facto, a tendência de oferecer aos seus estudantes as sínteses das aulas práticas. Acresce-se à isso a nossa constatação de que as sínteses caracterizam-se mais pela transmissão do que pela interacção. Cada docente devia preocupar-se mais em induzir aos seus estudantes a interagirem a ponto de chegarem determinados consensos ou síntese, do que ser ele mesmo a transmiti-las. A cultura de recepção das sínteses vindas do docente suscita, no nosso entender, alguma preguiça dos estudantes em chegarem a conclusões mais consistentes e apreciáveis. Em outras palavras, as sínteses transmitidas propiciam a aprendizagem superficial (Fry, Ketteridge & Marshall, 2009).

É de realçar o facto de haver ainda docentes que propiciam ambientes em que a aprendizagem é baseada na transmissão de conhecimentos. Este facto é acrescido a duas possibilidades supracitadas. Uma tem a ver com a cultura de transmissão de sínteses ao invés de se propiciar a sua elaboração conjunta. A outra é a possível inverdade revelada pelos estudantes ao terem afirmado que a aprendizagem é decorrente do seu engajamento individual e colectivo. Assim

sendo, dos resultados fornecidos estudantes poder inferir que a aprendizagem decorra mais da transmissão do que da comunicação.

O mesmo inquérito por entrevista foi dirigido a três docentes e obteve, por sua vez, os seguintes resultados: i) A maioria dos estudantes têm tido pouco engajamento pela pesquisa bibliográfica, por isso o docente acaba cultivando a capacidade de reinvenção constante das actividades em que submete aos estudantes; ii) Dado o facto de os estudantes serem oriundos de contextos culturais em que se acata, decorre daí que os estudantes queiram que seja sempre o docente a tecer as últimas considerações.

A maior parte dos docentes desta IES está no início da sua carreira docente, por isso é provavelmente desprovida de experiência em matérias de mediação da aprendizagem. Alia-se a isso o facto de serem maioritariamente detentores da titulação mínima, por serem estagiários (Castro, 2002).

Ademais, há que referir que a cultura de acatamento referida por Hallinger & Kantamara (2001), pode afectar também aos docentes por serem aqueles que esperam que suas orientações sejam acatadas. Coloca-se, assim, a possibilidade de os actos de reinvenção serem caracterizados pela transmissão por ser a abordagem que faz de um docente inexperiente e de uma cultura de acatamento um ditador da palavra, mesmo que a mesma seja incorrecta.

As respostas dos docentes deixam-nos com a impressão de que os estudantes ainda carregam consigo alguns indícios de socialização escolar para a passividade. Ademais, os próprios docentes, dada a sua condição de maioritariamente estagiários, contribuem pouco para que os estudantes em questão possam dispor da aprendizagem profunda.

## **Conclusão**

A análise feita levou-nos, assim, à conclusão de que os processos de aprendizagem dos estudantes do terceiro ano na Escola Superior de Jornalismo, Unidade Académica de Manica, são caracterizados pela comunicação, mas denotam fortes sinais de preferência pela transmissão. Significa que a cultura de aprendizagem baseada na comunicação protagonizada pelo estudante ainda não é consideravelmente acentuada. Sendo assim, o ambiente estabelecido favorece que a maioria dos estudantes seja vítima da aprendizagem superficial.

Assim, é de recomendar que esta instituição de ensino superior invista cada vez mais na capacitação, tanto dos seus estudantes quanto, dos docentes. Devem, pois, ser competentes a ponto de saberem reconstituir as suas práticas. Só assim podem corresponder á premência de uma aprendizagem significativamente baseada na comunicação e voltada para a perícia na pesquisa. Há, por conseguinte, que descartar a aprendizagem baseada no acatamento à transmissão, que reflecte um ensino funesto por ser centrado no docente. Aliás, a condição para assegurar o domínio da construção do conhecimento é o envolvimento directo do estudante na prática da pesquisa (Castanho e Freitas, 2006).

### **Referências bibliográficas**

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2ª Ed.). Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Biti, P. & Zani, B. (1997) *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bordenave, J. & Pereira, A. (2011). *Estratégias de aprendizagem* (3ª Ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Capellani, G. (2013). O Professor e a Comunicação na Sala de Aulas. Dissertação de Mestrado. PUC-São Paulo.
- Castanho, D. & Freitas, S. (2006). Inclusão e Prática Docente no Ensino Superior. *Revista Educação Especial*. Nr 27. Pp. 93-99.
- Castro, C. (2002). A Pesquisa Discente dos Cursos de Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação. In *Transformação*, v. 14, nr 1, p. 49-53, Janeiro.
- Esteves, M. (2008). Para a Excelência Pedagógica do Ensino Superior. In *Sisifo*. Revista de Ciências da Educação. Nr 7. Set.
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. (2009). *A handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. 3rd Edition. New York: Routledge

- Hallinger, P. & Kantamara, P. (2001). Exploring the Cultural Context of School Improvement in Thailand. In *School Effectiveness and School Improvement*. Vol 12. Nr 4 pp. 385-408.
- Jacobs, G. & Goh, C. (2008). *O Aprendizado Cooperativo na Sala de Aulas*. São Paulo, Brasil: SBSEditora.
- Machado, N. (2011). *Epistemologia e Didáctica: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente* (7ª Ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Mazula, B. (2015). *A Universidade na Lupa de Três Olhos: Ética, Investigação e Paz*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. (2011). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: Editora. Evagraf.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santaella, L. & Nöth, W. (2004). *Comunicação e Semiótica*. São Paulo: Hacker Editores.
- Smith, P.L. & Ragan, T.J. (1999). *Intructional Design* (2nd ed). New York: JW.
- Sousa, J. (2006). *Elementos de Pesquisa da Comunicação e dos Media*. (2ª. Ed) revista e ampliada. Porto.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado na disciplina. In revista Brasileira da Educação. V. 16, n. 48. Set-dez.

## **As redes sociais e o impacto na comunicação interpessoal**

Alice Albertina Nhamposse

Anhamposse@ucm.com.mz

### **Resumo**

Reflectir sobre as redes sociais na vida pessoal é importante para não se deixar levar pelo mundo virtual apenas e se isolar do mundo real. O mundo virtual tomou conta da vida das pessoas. As redes sociais mais do que nunca fazem parte da rotina de muita gente, chegando mesmo a trazer problemas de relacionamento, comunicação e administração do tempo. Implica pensar sobre os utilizadores bem como em suas consequências na utilização dos meios. Convém mencionar a importância da ética que deve ser a base da utilização desses meios conquistando valores que são princípios de boa convivência social. Não dá mais para viver sem a comunicação virtual, pois as informações estão nas mãos de todos de forma instantânea. Todos os dias surgem novos equipamentos e softwares que transformam a rotina de crianças, jovens, adultos e também dos idosos, que descobriram a internet como um meio de terem mais actividades e se comunicarem com seus familiares que moram em lugares distantes.

**Palavra-chave:** redes sociais; mundo virtual; jovens; relacionamento

### **Introdução**

As redes sociais continuam a crescer em todo o mundo e os usuários activos, estimam em 29% de toda a população mundial. O usuário ativo mensal (MAU, na sigla em inglês) é o mais ativo usuário das redes e chega a mais de 2 bilhões, um crescimento de 12% na base desde janeiro de 2014. As Redes Sociais vêm transformando nossas vidas e nosso aprendizado. A geração atual tem acesso a novas tecnologias desde muito cedo e tem acesso a diferentes meios de informação. Estamos diante de um novo formato de comunicação que a cada dia passa por transformações. A dependência do celular, do computador, da Internet é crescente e, apesar de serem vícios socialmente aceitos, são igualmente nocivos, pois alteram o comportamento dos indivíduos.

Alguns especialistas acreditam que o uso excessivo das novas tecnologias torna as pessoas mais impacientes, impulsivas e esquecidas.

- **Facebook:** criado por Mark Zuckerberg e lançado em 2004, o Facebook é hoje a rede social mais acessada e utilizada no mundo todo, com uma população de 1,5 bilhões de usuários cadastrados.
- **WhatsApp:** uma das redes sociais mais recentes, criada em 2009, é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.
- **Instagram:** a ideia do Instagram é o compartilhamento de fotos e vídeos curtos (até 15 segundos) através do celular. O Instagram foi criado em 2010 e está crescendo mais rápido do que as outras redes.
- **Twitter:** criado em 2006, o Twitter é uma rede social que possibilita aos usuários a troca de atualizações pessoais através de textos de até 140 caracteres, conhecidos como tweets.

Refletir sobre os impactos das redes sociais na vida pessoal é importante, não dá mais para viver sem a comunicação virtual, pois as informações estão nas mãos de todos de forma instantânea. Vários autores se dedicam ao estudo da comunicação, considerando a influência que ela exerce sobre todos os processos organizacionais e também sobre a vida do ser humano. Chiavenato (2003) destaca que: as pessoas não vivem isoladas e nem são auto-suficientes. Elas se relacionam continuamente com outras pessoas e seus ambientes através da comunicação, nesse sentido, define a comunicação como um processo dinâmico que envolve duas ou mais pessoas e ocorre quando uma informação é transmitida a alguém, e é então compartilhada também por esse alguém.

A necessidade de se estar conectado tornou-se tão forte que as pessoas acordam, caminham, alimentam e muitas vezes, não dormem, fazendo uso das redes sociais como o Facebook, o WhatsApp, entre outras. Uma pesquisa mostra que o acesso em nível mundial é tão intenso, que a cidade chinesa de Chongqing implantou uma faixa exclusiva para usuários de smartphones. A medida tem como objetivo evitar acidentes entre pedestres distraídos que usam o celular enquanto caminham. Da mesma forma que há uma faixa para quem usa o celular, há uma faixa exclusiva na calçada para quem não está utilizando o dispositivo.

Existem muitos fatores positivos na utilização das redes sociais, como por exemplo, a troca rápida de informações, a atualização em tempo real do que acontece em todos os setores acadêmicos, comerciais e empresariais.



O Facebook possibilitou o reencontro de amigos, familiares e colegas da época de estudante. Através dessa rede social as pessoas curtem, comentam, postam e se divertem com as piadas, vídeos, charges e muitas outras formas de comunicação. O Skype consegue encurtar a distância entre familiares, amigos, namorados, sendo também atualmente utilizado pelas empresas para entrevistas de seleção de pessoas. O WhatsApp se transformou na maior comunidade virtual na qual se postam fotos, vídeos e mensagens de maneira instantânea, conectando diversas pessoas ao mesmo tempo.

São diversos os aspectos positivos da comunicação virtual, porém, o uso excessivo ou indiscriminado da internet, juntamente com as redes sociais, podem trazer resultados negativos nas relações interpessoais, na comunicação com o ambiente externo, além do mau desempenho profissional. O desempenho negativo é tão grande que algumas posturas diante desse tipo de comunicação já são consideradas como as grandes “sabotadoras do tempo”, tendo em vista que qualquer ruído de notificação no smartphone tira imediatamente a concentração das pessoas nas atividades que possam estar realizando. Profissionais da área de Administração do Tempo, já sugerem que esse aviso de recebimento de alguma notificação seja desativado do aparelho, principalmente, quando se está trabalhando.

Outro fator que deve ser levado em consideração é o perigo da falta de socialização devido ao uso indiscriminado das redes sociais. Não dá mais para deixar de observar as pessoas em locais de diversão como bares, restaurantes ou praias, que preferem ficar manuseando os dispositivos móveis ao invés de conversarem entre si, respondendo muitas vezes de forma monossilábica às perguntas que são feitas ou até mesmo não vendo o que se passa ao seu redor.

Uma pesquisa realizada recentemente pela Digital Clarity, uma agência de marketing digital norte-americana, com 1.300 jovens com idades entre 18 e 25 anos apontou o seguinte resultado: “o vício dos jovens em internet já atinge 16% das pessoas, sendo que as mesmas apresentaram sintomas do problema, como gastar longas horas em atividades na internet”. Além disso, de acordo com a pesquisa, “a desordem também faz com que os afetados sintam euforia nos momentos em que estão on-line e depressão e pânico quando estão longe dos aparelhos que proporcionam o acesso”. Os resultados da pesquisa demonstram algumas consequências que podem ocorrer em virtude do vício em internet, destacando-se o fato de se deixar a vida de lado, ou seja, isolar-se dos amigos e da família, dando preferência às atividades na web, deixando o

“mundo real” em segundo plano. Existem pessoas que chegam a ficar on-line na maior parte do tempo que estão acordadas, chegando a ficarem deprimidas se perderem o acesso à internet.

De acordo com uma declaração de uma das pesquisadas, sua vida saiu do controle nos últimos 12 meses, e definitivamente afetou a sua relação com seus amigos e familiares.

O ideal é manter o equilíbrio ao utilizar ferramenta de comunicação, tirando proveito de todas as coisas boas que o acesso às redes sociais proporciona. O que não se deve esquecer, portanto, é que existe vida além dos smartphones, tablets, computadores e outros aparatos tecnológicos, como a família, os amigos e todas as atividades que podem estar sendo prejudicadas por causa do uso das redes sociais.

Isolar-se no mundo virtual, fazendo dele a única atividade existente na vida, poderá desencadear um efeito contrário, ou seja, o que se chama Rede Social, fará surgir um Ser anti-social, estressado e com a saúde afetada.

### **Reativar a comunicação interpessoal**

O autor diz ainda que “a comunicação somente se efetiva quando o destino interpreta e compreende a mensagem. Isso significa que a comunicação é um processo de mão dupla e envolve necessariamente a retroação” (Chiavenato, 2003). O mesmo autor, mostra que todo processo de comunicação tem uma função, que pode ser:

Formar opinião, dar, receber ou trocar informações, manter nossos relacionamentos, persuadir os outros a pensarem e a agir como agem, com a intenção de ganhar, manter ou exercer poder sobre os outros, para tomar decisões sobre o que pensamos, o que pretendemos e o que vamos fazer, para expressar nossa imaginação – para nós e para os outros, para dar sentido ao mundo e sistematizar nossa experiência sobre ele.

A comunicação “serve para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e as realidades que as rodeia” (Bordenave, 1997, p. 36).

Para cumprir sua função, temos dois tipos principais de comunicação: a verbal e a não-verbal. comunicação verbal: a mensagem é constituída pela palavra e pode ser; comunicação oral: falada: ordens, pedidos, bate-papo, comunicações por telefone, comunicação escrita: cartas, bilhetes, livros, jornais, revistas; comunicação não-verbal: é a forma como as pessoas percebem a mensagem e pode se dar através de: mímicas, olhar, postura, gestos... É importante lembrar que

por meio da comunicação transmitimos idéias, imagens, experiências e nos relacionamos / interagimos com o mundo que nos cerca.

Segundo Bordenave (1997), a comunicação é um “processo interactivo e didáctico em que o emissor constrói significados e desenvolve expectativas na mente do receptor”

A comunicação interpessoal, entre pessoas, segundo ocorre por meio de signos que podem ser verbais e não-verbais. Factores presentes na comunicação interpessoal: Conhecimentos percepção conhecimento, crenças mensagens verbais crenças, atitudes auto-apresentação atitudes, presunções mensagens não presunções, valores verbais valores. Bordenave (1997) demonstra a importância que a comunicação desempenha nas relações humanas/ interpessoais: Sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, ideias e sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes, influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas.

Para que a comunicação aconteça com eficiência, é necessário que a mensagem chegue completa ao destino, no entanto alguns obstáculos podem impedir que a comunicação se complete como o desejado, modificando ou alterando completamente o significado da mensagem transmitida: são os obstáculos, as barreiras na comunicação. Mas o que são essas barreiras na comunicação? São “ruídos que impedem a mensagem de chegar ao receptor”. “Variáveis que intervêm no processo de comunicação e que o afetam profundamente, fazendo com que a mensagem tal como é enviada se torne diferente da mensagem tal como é recebida” (Chiavenato, 2003, p.114).

Segundo Fonseca (2007), a comunicação passa a ser percebida *a partir do lugar* das culturas populares, sob o ponto de vista de mediações, resignificações e reconversões culturais. A partir de *Extensão ou Comunicação*, de Paulo Freire (1997), foi possível pensar em novas possibilidades de se trabalhar a comunicação de um modo mais participativo, a partir de uma alternativa mais dialogante, de verdadeira troca, em que a mesma não é feita de forma verticalizada, mas numa relação bidireccional em que experiências são trocadas e aprendizados, divididos. Assim, Freire propõe que, em vez de extensão, seja usado o termo comunicação, preferindo o diálogo entre as várias partes envolvidas no processo, a comunicação como um caminho educativo.

A comunicação é uma ferramenta importante nessa empreitada. Entretanto, tem sido pouco utilizada para esse fim. É importante começar esse tópico com a seguinte indagação: de que lado

a relação pública precisa de estar? Para atingir os objetivos deste estudo, a resposta mais coerente podia ser do lado do público é claro. Mas embora de modo geral fica sem pré ao lado do Estado em vez da sociedade a quem serve.

“Adoptam-se como referência, para tratar da Comunicação Pública, conceitos como cidadania, democratização, participação, diálogo, interesse público. Mais poder para a sociedade, menos para os governos; mais comunicação, menos divulgação; mais diálogo e participação, menos dirigismo; são algumas das premissas. A idéia-chave talvez seja a de espírito público, o compromisso de colocar o interesse da sociedade antes da conveniência da empresa, da entidade, do governante, do ator político. O objetivo central é fazer com que a sociedade ajude a melhorar a própria sociedade” (Robbins, 2007, p. 3).

## **Conclusão**

As redes sociais trouxeram facilidades para o nosso dia-a-dia, entretanto, criou também uma necessidade frequente de estar conectado. Levamos em conta que atualmente a tecnologia deixou de ser um simples diferencial para se tornar uma necessidade. O ser humano expressa uma vontade cada vez maior de estar informado. Isso pode gerar ansiedade, dependência e estresse. Precisamos aprender a lidar com os momentos de estresse, assim como, compreender até que ponto as novas tecnologias poderão influenciar em nosso modo de viver e conviver. Vale a pena ressaltar que a utilização das redes sociais não faz mal o ser humano mas, em contrapartida o seu uso contribui para quebrar o relacionamento interpessoal

## **Referências bibliográficas**

- Bordanav, J. E. (1983) O que é Comunicação Rural. A questão de Poder. Edição, Brasileira - São Paulo Brasil <http://www.itb/web.commnitie/nwesit.com> acessado em 20/10/2016
- Chiavenato, I. (2003). *Comunicação Organizacional In Administração de Recursos Humanos* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Fonseca, G. (2007). *Desinformação e os limites da informação, folhas & letras*. Editora: Lisboa.
- Fortes, W. (2003). *Relações Públicas processo, funções, tecnologia e estratégias*. São Paulo: Summus Editorial.

- Marchiori. M. (2011). *Cultura e Comunicação Organizacional: um olhar estratégico sobre as organizações*. (2ª. ed.). São Caetano do Sul: Editora Difusão.
- Marchiori. M. (2006). *Face da cultura e da comunicação organizacional*: São Caetano do Sul, Brasil: Editora Difusão.
- Robbins,P. S. (2007). *Comportamento Organizacional*. Editora Independente.
- Santos, B. S. (1997). *Democratizar a Democracia: Caminhos da democracia participativa*. Lisboa, Portugal: Clássica editora.
- Schuler, M. (2004). *Comunicação estratégica*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.

**Segunda parte:**

# **Desenvolvimento**

## **Políticas públicas em Moçambique: direitos das pessoas com deficiência e desenvolvimento**

Cristina Augusto Abudo Pires

cristinabudo@gmail.com

### **Resumo**

Este artigo tem em vista analisar as políticas públicas definidas para a área da deficiência em Moçambique, com objetivo de perceber o estágio da sua implementação segundo os guiões orientadores estabelecidos internacionalmente. Assim, dois documentos internacionais serão apresentados, um ligado aos direitos das pessoas com deficiência e outro relacionado ao desenvolvimento. Com base nestas ferramentas avalia-se as políticas definidas em resposta a estes dois documentos orientadores em relação aos direitos das pessoas com deficiência em Moçambique. Para além dos documentos internacionais, recorreu-se também, à Constituição da República de Moçambique reforçada com os Planos Nacionais de Ação para a deficiência, informações obtidas com a discussão com Grupos Focais e estudo realizados pela Handicamp Internacional. Da análise feita, verificasse que o Moçambique tem devidamente definidas as políticas públicas que defendem os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, a sua materialização tem sido deficitária fazendo com que os mesmos não usufruam com os seus direitos. Facto este que influencia o processo de desenvolvimento, considerando que este quer que a seja melhorada a qualidade de vida da população, garantindo assim que no mínimo tenham acesso à educação, saúde, emprego, alimentação, vestuário e a habitação de qualidade.

**Palavras – chave:** políticas públicas, deficiência e desenvolvimento

### **Introdução**

A maioria da população Moçambicana vive nas zonas rurais com fraco acesso aos serviços básicos, o que faz com que vivam em situações de extrema pobreza embora o país apresente políticas públicas bem traçadas. A situação de pobreza, para além de abranger as populações vivendo nas zonas rurais, esta abrange também, aos mais vulneráveis incluindo as pessoas com deficiência, ainda que vivam nas zonas urbanas. Nota-se aqui, que apesar de existirem as políticas bem definidas, o país enfrenta dificuldades para a sua implementação, podem considerar-se as dificuldades financeiras, falta de recursos humanos qualificados para a implementação de programas voltados para as pessoas com deficiência, falta de infraestruturas adequadas, entre outros.

É justamente neste âmbito que surge este trabalho, buscando-se analisar a implementação das políticas públicas definidas para a área da deficiência em Moçambique com ênfase para a importância de pessoas com deficiência para o desenvolvimento de um país.

Pretende-se, no entanto, avaliar as políticas definidas para a área da deficiência a partir de dois grandes instrumentos que servem de base para constatar se na verdade Moçambique está criando ou não condições para que as pessoas com deficiência usufruam dos seus direitos de modo a participarem activamente para o desenvolvimento do país. Estes documentos são a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD) e os Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS – agenda 2030). Além disso, a avaliação destas políticas será com base na Constituição da República de Moçambique de 1990, e finalmente os Planos Nacionais elaborados para a área da deficiência para responder à Convenção.

Para além da análise destas ferramentas, enriquece-se com informações obtidas na discussão com grupos focais com representantes das diferentes associações das pessoas com deficiência. Estas informações foram obtidas durante a realização de actividades de saúde ocular inclusiva para homens e mulheres com deficiência realizada dentro do projecto *Nampula Eye Care*, apoiado pela *Sightsavers*<sup>1</sup>, com objetivo de perceber as barreiras por elas enfrentadas no acesso aos serviços de saúde.

No primeiro momento faz-se um breve desenho teórico sobre os conceitos de políticas públicas, deficiência e desenvolvimento. Em seguida analisa-se as políticas públicas definidas para a área da deficiência; seu nível de implementação em Moçambique e a sua importância no que tange à participação de grupo de pessoas com deficiência para o desenvolvimento.

## **1. Conceitos de Política Públicas, Deficiência e Desenvolvimento**

Aqui discutem-se os conceitos de políticas públicas, deficiência e desenvolvimento como termos principais para os quais o presente artigo procura analisar em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Nesta perspectiva, encontra-se Secchi (2013) que define uma política pública como sendo:

Uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos essa definição em detalhe: uma política é uma orientação à actividade ou à passividade de alguém; as actividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública. Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o

---

<sup>1</sup> A Sightsavers é uma organização Não Governamental Internacional com sede no Reino Unido, que trabalha para a eliminação da cegueira evitável e para a promoção dos direitos da pessoas com deficiência, nos países em desenvolvimento



estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (p. 2).

No que se refere a deficiência, embora existam diferentes forma de definir a deficiência, recorre-se a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Brasil (2012) a qual indica que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Artigo 1 da Convenção sobre os direitos da pessoa com Deficiência).

A semelhança do conceito de deficiência, o conceito de desenvolvimento também tem tomado a longo dos tempos diversos significados, no entanto, apresenta-se o ponto de vista de Gomez, Freitas e Callejas (2007) os quais defendem que para Dudley Seers “o desenvolvimento significaria eliminação da pobreza, desemprego e distribuir por igual a riqueza acumulada” (p. 21).

Neste âmbito, para alcançar o desenvolvimento há que definir políticas públicas devidamente elaboradas para responder a um problema colectivo, garantindo assim, que todas as minorias sejam abrangidas. Um outro aspecto, é que os conceitos levam a constatar que a finalidade do desenvolvimento é o bem – estar da população como um todo, exigindo que sejam criadas para todos, boas condições de educação, saúde, emprego, emprego, vestuários, acesso a água e saneamento do meio.

Entretanto, para que tal aconteça, é necessário que as políticas públicas definidas em prol do desenvolvimento tenham em conta aos mais desfavorecidos e vulneráveis (de modo a garantir que estes tenham uma qualidade de vida aceitável) e que sejam devidamente implementadas, para que se alcance a finalidade do desenvolvimento e se obtenham sucessos nas políticas definidas.

Assim, De Castro e De Oliveira (2014) referem que a história do processo de desenvolvimento de muitos países valeu-se da consolidação e da permanência a longo prazo de uma grande participação do estado, a qual influenciou e trouxe consequências em diferentes partes da economia, da sociedade e do mercado, tal como, a elaboração de fortes estruturas de protecção social.

Estes autores referem ainda que:

Em geral, as constituições e demais instituições adoptadas procuraram se estruturar em torno de um projecto de desenvolvimento – fruto das disputas políticas e correlações de forças entre diferentes segmentos sociais –, estabelecendo direitos e deveres de cada cidadão de acordo com o referido projecto, sendo as políticas públicas um dos meios mais importantes de concretização dos direitos e dos deveres pactuados (p.21).

Ainda em relação ao desenvolvimento, De Souza (2007) argumenta que a experiência tem mostrado que o desenvolvimento económico não pode ser confundido com crescimento, porque o fruto dessa expansão nem sempre beneficia a economia como um todo e o conjunto de população.

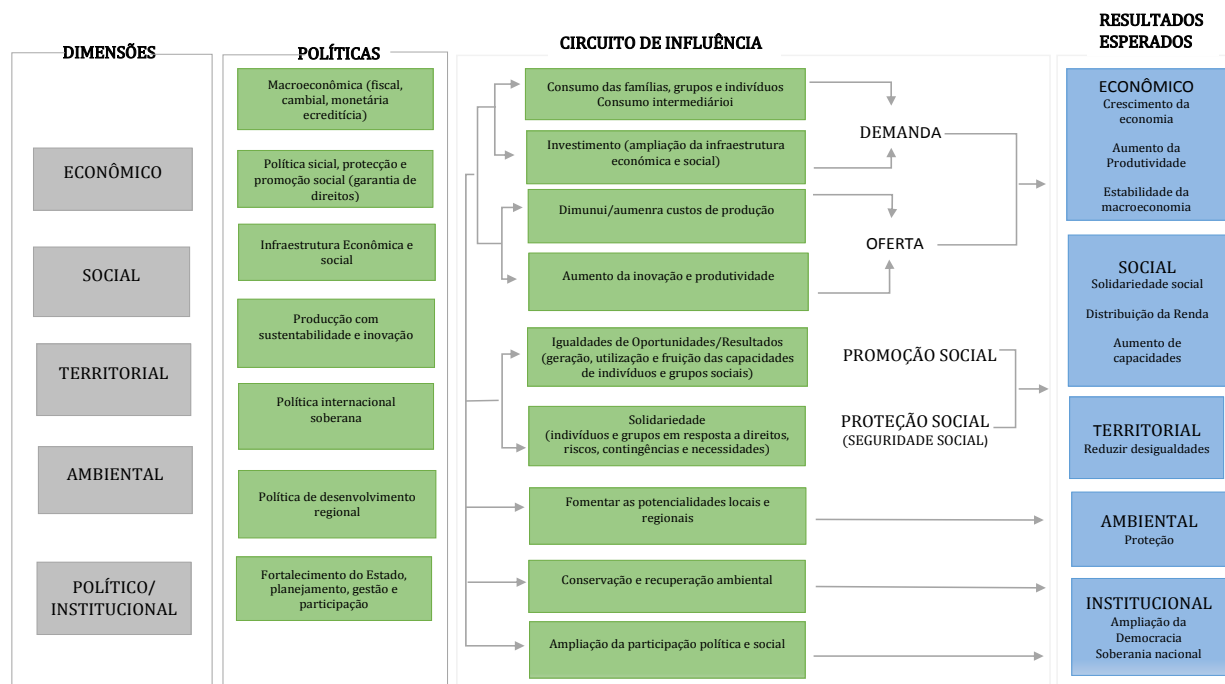
A partir do exposto por De Castro e De Oliveira, pode aferir que há que valer-se das experiências históricas na elaboração das políticas públicas em prol do desenvolvimento que argumentam sobre a influência positiva do estado na elaboração de políticas públicas que garante a protecção social. Constata-se mediante os argumentos de De Souza que o objectivo do desenvolvimento é beneficiar também aos mais desfavorecidos e vulneráveis incluindo as pessoas com deficiência, garantido assim que toda a população viva em condições adequadas de forma equitativa.

Em ambas abordagens pode-se afirmar que as políticas definidas no processo de desenvolvimento devem tender ao bem – estar da população geral, isto pressupõe, para que um país possa produzir, deve ter como princípio criar boas condições às populações. Esta ideia pode ser fundamentada com o que Gomes, Freitas e Callejas (2007) mencionam, ao referirem que:

Outra expressão utilizada para fazer referência aos propósitos de desenvolvimento é o bem – estar, termo que pretende designar o sentido e a finalidade de um bom desenvolvimento. O bem – estar pode ser concretizado em indicadores específicos que tratam de dar conta da qualidade de vida de um grupo humano no plano social, económico, político, cultural, sanitário ou ambiental [...]. Assim sendo, um processo positivo de desenvolvimento há-de pretender, como metas de elevação, o nível e a qualidade de vida das pessoas, através de objectivos visíveis e quantificáveis a partir de variáveis como alfabetização, a esperança de vida, o nível de poluição, a contaminação, o acesso a áreas verdes, o rendimento *per capita*, o ócio, etc. (p. 34).

De Castro e De Oliveira (2014), apresetam um esquema que ajuda na avaliação das políticas públicas definidas, nele, trazem a conexão existentes entre as políticas públicas e o desenvolvimento as quais descrevem-nas como sendo dimensões a diferentes âmbitos, nomeadamente, dimensão Económica, Social, Territorial, Ambiental e Político/Institucional.

São no total cinco (5) dimensões. A figura abaixo demonstra as conexões existentes entre elas.



Fonte: Livro de Avaliação de Políticas Públicas, organizado por Lígia Mori Madeira

Figura. 1 – Forma simplificada das conexões entre políticas e desenvolvimento

Mediante o esquema, pode-se ver que na definição de uma política pública há que ter em conta as áreas de desenvolvimento que se pretendem modificar, detalhando separadamente cada dimensão de modo a permitir a definição da política direccionada a cada área que se pretende que ocorram mudanças em prol do desenvolvimento.

Para melhor perceber as políticas públicas no âmbito da deficiência, há que referenciar o instrumento orientador na definição das políticas que respondam às necessidades dessas pessoas. É neste contexto, que a Convenção das Nações Unidas elabora um documento padrão que orienta as nações a definirem as suas políticas considerando os direitos das pessoas com deficiência.

A seguir apresentam-se os princípios da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNCRPD), que são importantes para os propósitos para os quais o presente trabalho é elaborado.

## **1.1 Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**

A convenção apresenta 8 princípios distribuídos em 50 artigos, no entanto, o presente trabalho fará menção de apenas dois princípios que correspondem ao artigo 5, nomeadamente, a Igualdade de oportunidade e a Não discriminação.

Abaixo passa-se à descrição de alguns aspectos relevantes de ambos objectivos:

### ✓ Igualdade de oportunidade

Postula que todas as pessoas têm de ter as mesmas oportunidades:

As pessoas com deficiência têm o direito de a casar-se e de formar família se o quiserem fazer; têm direito a decidir quantos filhos querem ter e não serem esterilizadas contra a sua vontade e finalmente devem ter apoio que precisam para poderem criar os seus filhos.

Neste contexto, os países devem:

- Ter a certeza de que as pessoas com deficiência têm acesso aos mesmos serviços de saúde que as outras pessoas;
- Ter a certeza de que as pessoas com deficiência têm os serviços de saúde de que precisam;
- Ter a certeza de que os profissionais de saúde tratam as pessoas com deficiência da mesma forma que tratam as outras pessoas.

### ✓ Não discriminação

No âmbito da saúde a convenção descreve que os países devem ter a certeza que as pessoas com deficiência não são discriminadas na saúde e nos seguros de vida; Ter a certeza que não são recusados os cuidados ou tratamentos às pessoas por causa da sua deficiência.

Considerando que as políticas têm sido definidas para responder ao desenvolvimento, há necessidade de trazer os padrões definidos para que se alcance o desenvolvimento, principalmente no que concerne ao bem – estar das pessoas com deficiência. Sendo assim, apresentar-se-ão os Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS – a agenda 2016 – 2030). Neles estão definidas as diretrizes que beneficiam as pessoas com deficiência.

## **1.2 Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)**

As Nações Unidas (2015) apresentaram 17 objectivos para o desenvolvimento sustentável os quais apresentam 169 metas. Assim, descreve como uma das suas visões um mundo de respeito

universal aos direitos humanos e à dignidade humana, ao Estado de Direito, à justiça, à igualdade e a não discriminação; ao respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e à igualdade de oportunidades que permita a plena satisfação do potencial humano e que contribua para a prosperidade compartilhada.

Pela extensão dos objectivos e das metas, será feita menção de apenas dois objectivos e cada um, com apenas duas metas:

✓ Objectivo 8 – Trabalho digno e crescimento económico:

Neste objectivo, pretende-se que se promova o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos.

*Meta 8.3* promover políticas orientadas para o desenvolvimento, que apoiem as atividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade e inovação, e incentivar a formalização e o crescimento das micro, pequenas e médias empresas, inclusive por meio do acesso a serviços financeiros;

*Meta 8.5* até 2030, alcançar o emprego pleno e produtivo e trabalho decente todas as mulheres e homens, inclusive para os jovens e as pessoas com deficiência, e remuneração igual para trabalho de igual valor

✓ Objectivo 10 – Reduzir as desigualdades:

O objectivo principal é reduzir as desigualdades no interior dos países e entre os países

*Meta10.2* até 2030, empoderar e promover a inclusão social, económica e política de todos, independentemente da idade, sexo, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição económica ou outra;

*Meta 10.3* até 2030, garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultado, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e promover legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.

Observando o que estes documentos postulam em relação às pessoas com deficiência, pode-se constatar que estão directamente relacionados. Demonstram que as políticas públicas são definidas para responder aos objectivos do desenvolvimento. Verifica-se aqui que ambos convergem ao referenciar a igualdade de oportunidade no acesso aos serviços e a não discriminação independente da condição. Verificasse na meta 8.3 dos ODS, que para se alcançar o desenvolvimento há que direccionar as políticas para esse fim e não o contrário. Nas quais são

elaboradas e devidamente implementadas actividades que proporcionem emprego para que todas as pessoas contribuam produtivamente na economia do país e que a qualidade de vida seja melhor.

Posto isto, passasse a apresentar as acções desenvolvidas por Moçambique para responder aos padrões de convivência estabelecidos internacionalmente a favor das pessoas com deficiência na garantia da qualidade de vida e na promoção dos seus direitos.

## **2. Políticas Públicas no âmbito da deficiência e Desenvolvimento em Moçambique**

Como outros países, Moçambique não está alheio aos problemas vivenciados pelas pessoas com deficiência. Por essa razão, para orientar aos seus cidadãos o Governo de Moçambique elaborou a Constituição da República em 1990 na qual constam artigos que respondem ao recomendado pela UNCRPD um outro aspecto a mencionar é que Moçambique assinou a UNCRPD a 30 de Março de 2007 e ratificou-a a 30 de Janeiro de 2012.

No entanto, embora a Constituição tenha sido estabelecida anos antes dos ODS, esta responde à estes objectivos e através do Ministério que tutela a área de deficiência as acções em prol do bem – estar dessas pessoas estão sendo actualizadas de acordo com a agenda 2030.

### **2.1 Constituição da República de Moçambique**

Como referido no ponto anterior, Moçambique está comprometido na de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, nesta perspectiva, Sida (2014) indica que o governo de Moçambique elaborou um número legislações e políticas para demonstrar o seu cometimento em desenvolver os direitos das pessoas com deficiência. Prova disto, são alguns artigos que passam-se a apresentar os quais directa ou indirectamente relacionam-se aos direitos da pessoas com deficiência:

*Artigo 35* (Princípio da universalidade e igualdade) Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política

*Artigo 37* (Portadores de deficiência). Os cidadãos portadores de deficiência gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres com ressalva do

exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados.

*Artigo 125 (Portadores de deficiência):*

1. Os portadores de deficiência têm direito a especial protecção da família, da sociedade e do Estado;
2. O Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais;
3. O Estado promove a criação de condições necessárias para a integração económica e social dos cidadãos portadores de deficiência;
4. O Estado promove, em cooperação com as associações de portadores de deficiência e entidades privadas, uma política que garanta:
  - a) a reabilitação e integração dos portadores de deficiência;
  - b) a criação de condições tendentes a evitar o seu isolamento e a marginalização social;
  - c) a prioridade de atendimento dos cidadãos portadores de deficiência pelos serviços públicos e privados;
  - d) a facilidade de acesso a locais públicos.

Além disso, o decreto nº 53/2008 de 30 de Dezembro para pessoas com deficiência postula que há necessidade de estabelecer dispositivos técnicos que permitam a acessibilidade, circulação e uso dos sistemas de serviços e lugares públicos para as pessoas em geral e em particular para as pessoas com deficiência mediante a alínea f) do nº 1 do artigo 204 da Constituição da República de Moçambique.

## **2.2 Avaliação da implementação das Políticas Públicas sobre os direitos das pessoas com deficiência e sua relação no processo de desenvolvimento**

Como se pode ver, a Constituição da República de Moçambique e o decreto 53/2008, consagram os princípios de igualdade e a não discriminação os quais vão de acordo com os objetivos definidos na UNCPRD e às metas dos ODS.

Para implementar as políticas públicas que respondam ao bem – estar das pessoas com deficiência, o Governo de Moçambique através do então Ministério de Género, Criança e Acção Social (MGCAS), aprovou em 2006 o primeiro Plano Nacional de Acção para a Área de

Deficiência (PNAD I 2006 – 2010) e em 2012 o segundo Plano Nacional de Acção para a Área de Deficiência (PNAD II 2012 – 2019).

No Estatuto Orgânico do MGCAS, verifica-se que a Direcção Nacional da Acção Social é responsável por implementar as actividades no âmbito da deficiência e umas das suas acções são:

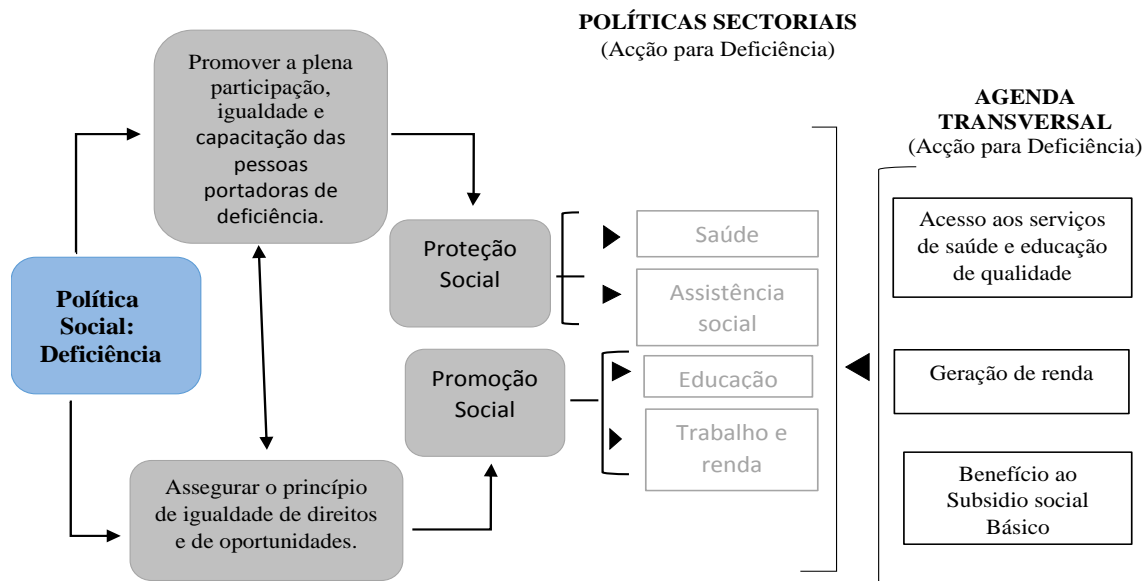
- Organizar e dirigir acções de assistência social às pessoas idosas e às pessoas com deficiência sem amparo familiar, com vista a sua integração na família e na comunidade;
- Promover e realizar acções de sensibilização e educação pública para a observância e respeito dos direitos da pessoa idosa e da pessoa com deficiência;
- Elaborar e propor normas de funcionamento das instituições de atendimento à mulher, a criança, a pessoa com deficiência e a pessoa idosa;
- Promover a adopção de medidas com vista a eliminação de barreiras que dificultam a plena integração social das pessoas com mobilidade condicionada.

Para De Castro e Oliveira (2014) as políticas pública devem ter uma dimensão social na medida em que:

As políticas sociais buscam realizar a justiça social mediante dois objectivos conjuntos: a protecção social, a qual se manifesta na seguridade social, que tem como ideia força a solidariedade, apesar do critério do seguro social ainda prevalecer em grande parte dos países); e a promoção social, entendida como a resultante da geração de igualdades, oportunidades e resultados para indivíduos e/ou grupos sociais, para dar respostas aos direitos sociais e a outras situações não incluídas nos direitos, as quais dizem respeito às contingências, necessidades e riscos que afetam vários dos componentes das condições de vida da população, inclusive os relacionados à pobreza e à desigualdade. O processo de universalização deve conseguir atingir as populações mais pobres com bens e serviços de boa qualidade. No entanto, as várias formas e possibilidades de implementação da política social levam a diferentes tipos e/ou padrões de atuação governamental na resolução das questões sociais.

Mediante o modelo avaliativo proposto por De Castro e De Oliveira (2014) desenvolve-se apenas a dimensão social, pois considerarem-na como sendo o eixo principal por compor políticas, programas e acções do estado. Sendo assim, a seguir faz-se a avaliação das políticas públicas em Moçambique sobre os direitos das pessoas com deficiência no âmbito da dimensão social e passa a mostrar-se através do esquema proposto pelos autores na p. 28. Este esquema elabora-se no âmbito do PNAD I e II.





Fonte: Autora do trabalho inspirado no esquema elaborado por De Castro e Oliveira (2012).

Figura: Forma adaptada das dimensões de políticas públicas para a deficiência

Vale no entanto, sublinhar que, a nível do MGCAS as actividades da área da deficiência estão na responsabilidade da Direcção Nacional da Acção Social a nível nacional, departamento de Acção Social a nível provincial e a nível distrital os serviços estão a cargo do MISAU definindo-se assim Serviços Distritais de Saúde Mulher e Acção Social. Esta última, pensasse que deveria ser repensada pois as actividades de acção social acabam não tendo muita abrangência visto que o pessoal envolvido é médico.

Segundo o PNAD II (2012 – 2019), estima-se que cerca de 475,011 pessoas em Moçambique têm deficiência o que corresponde a cerca de 2% da população moçambicana. Grande parte das pessoas com deficiência vive nas zonas rurais onde os níveis de pobreza são mais elevados, os serviços de saúde, educação e outros a eles relacionados são bastantes escassos ou mesmo ausentes, o que faz com que elas se encontrem no grupo dos mais pobres e vulneráveis (INE: Censo de 2007). Outro aspecto é que as condições de vida das pessoas com deficiência são mais precárias em comparação com o resto da população. E pontam-se com principais causas o baixo nível de escolarização, fraco nível de acesso ao mercado laboral, de fontes de rendimentos, de serviços, da habitação, de informação, de participação social e dificuldades de mobilidade.

Avaliando o esquema acima, recorre-se ao que alguns autores consideram em relação ao processo de desenvolvimento. Tem-se assim, por um lado, Feijó (2007) afirmando que além do crescimento, o desenvolvimento requer políticas públicas e acções privadas que espalhem benefícios do crescimento que abranja um maior número de pessoas. Este autor afirma que a educação, saúde, qualificação profissional, representam ao mesmo tempo, condição para o crescimento económico e indicador do desenvolvimento. Por outro lado, Todaro e Smith (2010) referem-se ao desenvolvimento como sendo “o processo de melhoria da qualidade de todas as vidas e capacidades humanas aumentando o nível de vida das pessoas, a auto – estima e a liberdade” (p. 5).

Olhando-se para os comentários de Feijó (2007), verificasse que um crescimento económico não constitui na totalidade condição necessária para o desenvolvimento, mas que no entanto, as políticas públicas definidas é que ditarão na sua maioria o alcance do desenvolvimento, as quais serão implementadas através dos recursos disponíveis. Além disso, pressupõe que a riqueza acumulada abranja maior número de pessoas, mas não é isso que se verifica, os resultados finais do censo de 2007, mostram que cerca de 70.2% da população vive na zona rural (INE: censo 2007). Nas zonas rurais Moçambique a população tem fraco acesso a educação, à saúde, ao emprego e mesmo a habitação não é condigna.

Assim, a partir do esquema a cima, pode-se afirmar que o Governo de Moçambique tem devidamente definido as suas políticas em relação aos direitos das pessoas com deficiência. Pode-se verificar no esquema acima que tem-se dentro das políticas aspectos relacionados à educação, saúde e trabalho digno.

No entanto, segundo a informação obtida através dos encontros com grupos focais (20 pessoas representantes de associações de pessoas com deficiência na província de Nampula), constatou-se que as políticas existem, mas que, no entanto, tem falhado a sua implementação. As pessoas mencionaram enfrentar dificuldades no acesso aos serviços de saúde, principalmente as mulheres grávidas. Contudo, mantem-se em associações que também possuem escassos recursos (principalmente os financeiros). Outros reportaram dificuldades em manter os seus filhos nas escolas, pois os professores não estão habilitados em lidar com as pessoas com deficiências, principalmente no que concerne às deficiências mental, auditiva e visual. Além disso, as escolas em si não apresentam condições materiais para prover uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência.

Neste contexto, pode-se afirmar que em termos de desenvolvimento segundo o proposto por Todaro e Smith (2010), Moçambique está aquém do exigido na medida em que o desenvolvimento pressupõe a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas com objectivo de promover o bem – estar, a auto – estima e a liberdade.

A Handcap International<sup>2</sup> realizou um estudo em 2010, em 9 bairros das cidades de Maputo e Matola, a nível de alguns indicadores, no qual constatou como principais barreiras no acesso aos serviços sanitários e sociais as seguintes:

*Saúde* – os custos são claramente vistos como o principal problema (para 60% a 90% das pessoas com deficiência), bem longe do acesso físico (30%), seguidos do acesso a informação (29%) e a qualidade do atendimento humano (25% em média).

Quanto aos custos na prestação dos serviços de saúde, os resultados obtidos da discussão com grupos focais revelaram que os provedores dos serviços de saúde ignoram os cartões de membro e os certificados de pobreza apresentados pelas pessoas com deficiência no acesso aos serviços de saúde. Além disso, as farmácias públicas nunca dispõem de medicamentos e o que faz com que não adquiram visto que a disponibilidade destes é apenas nas farmácias privadas que por sua vez são bastante caras. Neste contexto, verificasse uma contrariedade em relação ao referido pela UNCRPD no que concerne à igualdade de oportunidades, a qual postula que os países devem “ter a certeza que os profissionais de saúde tratam as pessoas com deficiência da mesma forma que tratam as outras”.

Outro aspecto constatado é o físico, os grupos focais relataram que as infraestruturas das unidades sanitárias não possuem condições em termos de rampas, corre mãos, casas de banho, camas etc. Outro aspecto é que as mesmas não apresentam sinais de comunicação/indicação dos locais que facilitem as pessoas com deficiência a localizarem os serviços que pretendem.

*Educação* – as barreiras económicas penalizam mais as pessoas com deficiência (entre 65 e 74%), seguida da falta do apoio familiar (40%), falta de pedagogia adaptada (40%), falta de informação (entre 28 e 36%) e dificuldades de mobilidade para e nos estabelecimentos de ensino (18 a 23%). As barreiras relativas a atitude dos professores e dos alunos abrangem 13% do total das pessoas inqueridas.

---

<sup>2</sup> Uma ONG Internacional que trabalha na promoção de ações de prevenção da deficiência e garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados. Recuperado em <http://www.handicap-international.us/mozambique>.

Na discussão com grupos focais, mencionaram que uma das principais barreiras a nível da educação são a falta de professores capacitados para responder às necessidades das pessoas com deficiência e a escassez de material adequado, como por exemplo, braile para as pessoas com deficiência visual.

*Formação profissional* – os custos desencorajam, em primeiro lugar, as pessoas com deficiência (78%), seguida da disponibilidade do material didático (75%), a adequação da pedagogia as necessidades específicas (62%), ou ainda da informação sobre as formações existentes (59%).

Os grupos focais mencionaram que a maioria delas dão têm alguma profissão, embora tenham conhecimento da existência dos centros de formação profissional. Estes centros não possuem material didático para as pessoas com deficiência, a localização desses centros não favorece a sua deslocação, além dos constrangimentos financeiros para aderir ao curso já que não têm bolsas.

Pode-se afirmar na concepção de Feijó (2007) que há um desfasamento em termos de desenvolvimento, já que a educação e qualificação profissional são umas das condições de crescimento económico e conseqüentemente um dos indicadores de desenvolvimento os quais influenciaram na adesão a um emprego de qualidade.

*Emprego* – a primeira barreira é não aceitação no mercado de trabalho (86%), seguida de acompanhamento na criação de actividades económicas (81% e 85%), o acesso a informação sobre a oferta de emprego existente (77%), a ergonomia do posto de trabalho (62%), a guarda das crianças durante o tempo de trabalho (44%) e por último, o acesso físico ao lugar de trabalho (31%).

Os grupos focais foram unânimes em dizer que não trabalham por não possuírem qualificação profissional. Os que conseguem ter uma qualificação profissional média, muitos deles não conseguem ter um emprego pois são discriminados. Eles têm acesso as informações sobre a existência de vagas, entretanto, não têm sido aceites por causa da deficiência.

Se se voltar para os ODS, pode-se perceber a partir da meta 8.3, que os países deveriam promover políticas em prol do desenvolvimento, que apoiem actividades produtivas, geração de emprego decente, empreendedorismo, criatividade entre outros. Embora não seja tão abrangente, constatou-se uma das associações recebeu apoio por parte do Conselho Municipal de Nampula para geração de renda. Esta associação tem adquirido peixe seco para revender nos mercados, o

que tem ajudado bastante na manutenção do seu escritório. Além disso, a mesma associação referiu receber apoio do governo provincial no pagamento da renda do seu escritório.

*Programas sociais* – embora elas sejam consideradas como um dos grupos alvos prioritários dos programas Sociais do INAS, as pessoas com deficiência representavam apenas 3,3% dos beneficiários do INAS ao nível nacional em 2009. A dificuldade de ser selecionado (81%), de obter informações sobre os programas existentes (72%), e a ser bem atendido pelos trabalhadores sociais (60%) são os principais obstáculos citados, seguidos de problemas relativos a mobilidade (45%).

Os resultados obtidos com grupos nos grupos focais demonstraram que as pessoas com deficiência têm tido inúmeras dificuldades em aceder aos subsídios por causa da deficiência. Os com deficiência física têm tido problemas de locomoção, os com deficiência visual dependem muito das outras pessoas para se deslocar porque ambos precisam de alguém para se deslocar.

O mesmo estudo revelou que as principais necessidades que não têm sido satisfeitas são o acesso aos serviços sanitários e sociais, e dizem respeito às seguintes áreas: testagem e tratamento de HIV; saúde mental e sobretudo apoio Psicológico; aquisição de material de compensação; reabilitação física; ensino secundário, superior e técnico; bolsas de estudo; alfabetização de adultos; formação profissional; microcrédito; programas sociais do INAS e sobretudo PSA e o PASD; actividades culturais e desportivas; transportes.

O estudo mostra que no âmbito do desenvolvimento, as políticas definidas para a dimensão social são boas, é por esta razão que foi possível elaborar diferentes indicadores envolvidos nesta dimensão para avaliar a eficácia das políticas públicas relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência. Entretanto, há muito por se fazer no que diz respeito à sua materialização para que se alcance o desenvolvimento.

### **3. Considerações Finais**

De forma geral, olhando-se para o conceito de políticas públicas segundo Secchi, pode-se dizer que o Governo de Moçambique têm devidamente definidas as políticas sobre os direitos das pessoas com deficiência, orientando aos cidadãos, às instituições a responderem adequadamente a questão da deficiência, tendo em conta que são as pessoas que mais barreiras enfrentam na sociedade e que conseqüentemente influenciam negativamente no processo de desenvolvimento.

Daí que, se um país pretende se desenvolver, é fundamental que as políticas definidas em prol do desenvolvimento sejam direccionadas a todas as pessoas independente da condição. Isto tudo, para garantir que a pobreza seja reduzida no seio das pessoas com deficiência que elas tenham emprego digno de modo a contribuírem positivamente nos indicadores de desenvolvimento (PIB – Produto Interno Bruto).

Nota-se no entanto, que embora existam políticas que garantam os direitos das pessoas com deficiência, há problemas na implementação dessas políticas. A escassez de recursos financeiros, humanos e materiais tem feito com que as actividades estabelecidas neste âmbito não sejam realizadas e conseqüentemente faz com que os objectivos estabelecidos na Constituição para responder as exigências internacionais não sejam cumpridos. Esta situação influencia o entanto, no processo de desenvolvimento do país, já que os ODS postulam de forma geral à igualdade de oportunidades de modo a garantir a plena satisfação do ser humano, assegurando assim o bem – estar das populações e a auto – estima.

Mediante as informações obtidas com os grupos focais, verificasse que ainda há muito por fazer, principalmente em relação aos provedores de saúde e às infraestruturas. Há que elaborar programas de sensibilização comunitária desde às comunidades até aos Mídea, sensibilizando às populações a não discriminação, as instituições de formação e empregadores. Às organizações da sociedade civil para arrecadar fundos para apoiar as actividades do MGCAS e provisão de material didático para às escolas e instituições de formação para garantir a igualdade de direito às pessoas com deficiência.

### **Referências Bibliográficas**

- Constituição da República de Moçambique (1990). Recuperado em [http://publicofficialsfinancialdisclosure.worldbank.org/sites/fdl/files/assets/law-library-files/Mozambique\\_Constitution\\_1990\\_\(as%20amended\)\\_pt.pdf](http://publicofficialsfinancialdisclosure.worldbank.org/sites/fdl/files/assets/law-library-files/Mozambique_Constitution_1990_(as%20amended)_pt.pdf)
- Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das Pessoas com deficiência. Recuperado em [http://www.igfse.pt/upload/docs/2015/ConvencaoONU\\_Ling\\_facil.pdf](http://www.igfse.pt/upload/docs/2015/ConvencaoONU_Ling_facil.pdf)
- De Castro, J. A. & De Oliveira, M. G. (2014). Políticas Públicas de Desenvolvimento. In Lígia, M. M. (Org.). *Avaliação de políticas públicas*. Porto – Alegre. Brasil: UFRGS Editora.
- De Souza, N. J. (2007). *Desenvolvimento económico* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

- Feijó, R. (2007). *Desenvolvimento económico: modelos, evidências, opções políticas e o caso brasileiro*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gomez, J. A. C., De Freitas, O. M. P. & Callejas, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto, Portugal: Profedições.
- Handicap International (2010). *Síntese do diagnóstico local sobre a situação das pessoas com deficiência em Maputo e Matola*. Recuperado em [http://www.hiproweb.org/uploads/tx\\_hidrtdocs/SyntheseDiagnosticoLocalDeficienciaMaputo2010\\_01.pdf](http://www.hiproweb.org/uploads/tx_hidrtdocs/SyntheseDiagnosticoLocalDeficienciaMaputo2010_01.pdf)
- Instituto Nacional de Estatística (2009). *Apresentação dos resultados definitivos do censo 2007*. Recuperado em <http://italcoop.org.mz/Allegati/Censo%202007%20NACIONAL.pdf>
- Plano Nacional de acção da área da Deficiência (2006-2010). Recuperado em <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/1ca23c3360603d63ee616e47d62869932112fe1a.pdf>
- Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II (2012 – 2019). Recuperado em [http://www.rosc.org.mz/index.php/documentos/doc\\_download/175-plano-nacional-para-a-area-da-deficiencia-pnad-ii-2012-a-2019](http://www.rosc.org.mz/index.php/documentos/doc_download/175-plano-nacional-para-a-area-da-deficiencia-pnad-ii-2012-a-2019).
- República de Moçambique (2015). *Estatuto Orgânico do Ministério de Género, Criança e Acção Social*. Recuperado em <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/moz148229.pdf>
- Secretaria de Direitos Humanos do Brasil (2012). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (4ª. ed.). Brasília, Brasil. Recuperado em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaopessoacomdeficiencia.pdf>
- Sida (2014). *Disability Rights in Mozambique*. Recuperado em <http://www.sida.se/globalassets/sida/eng/partners/human-rights-base-approach/disability/rights-of-persons-with-disabilities-mozambique.pdf>
- Todaro, M. P. & Smith S. C. (2010). *Economic Development*. (11th ed.). NY: Pearson
- United Nations (2015). *Transforming our worlds: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Recuperado em [https://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815\\_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf](https://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf)

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>



## **A Migração internacional e os impactos Socioeconómicos na Cidade de Nampula**

Baldomiro António Marques

Marquesmiro10@gmail.com

### **Resumo**

Este breve estudo procura-se analisar os impactos socioeconómicos da migração na cidade de Nampula, onde a entrada de estrangeiros provenientes da África e outros continentes é cada vez mais frequente. Faz-se também uma breve análise teórico-conceitual das migrações com o objectivo de consubstanciar a teoria e a realidade observada na cidade de Nampula. O fenómeno da migração na actualidade é objecto de inúmeros debates ao nível nacional e internacional, a entrada de imigrantes afecta todo o conjunto de relações sociais e económicas no meio onde se inserem. O artigo, em parte, é resumo de uma monografia científica em execução, intitulada “O impacto económico da imigração dos povos do Corno de África para a economia nacional: caso dos Somalis na Cidade de Nampula”. Os fenómenos migratórios podem ser estudados a partir de várias técnicas e ângulos epistemológicos, assim como através de diferentes metodologias. Para a realização deste estudo foi feita uma pesquisa qualitativa, visto que estudos desta natureza requerem este tipo de abordagem por se tratar de um fenómeno social. Usou-se o método indutivo na análise dos dados. Fez-se uma combinação de métodos e técnicas para o estudo, com destaque para a consulta bibliográfica, análise documental e estatística sobre as migrações em Moçambique, a observação directa e as entrevistas. A imigração apresenta impactos positivos e negativos na cidade de Nampula, tais como o aumento de estabelecimentos comerciais, empresas, hotéis, pensões, e investimentos em diversas áreas da economia; Expansão e aumento da rede comercial para as zonas suburbanas; Fortalecimento do mercado interno; aumento das receitas colectadas pelas entidades governamentais e geração de emprego, que traduz-se na construção e manutenção de infraestruturas públicas; choques socioculturais e actividades “subterrâneas”.

**Palavras-Chave:** impactos, migração, Nampula, socioeconómico, teoria.

### **1.Introdução**

Desde os tempos remotos da história de Moçambique, a migração foi um fenómeno frequente em solo moçambicano. Actualmente assiste-se a um aumento exponencial da população estrangeira em Moçambique, em virtude de diversos factores atractivos que esta unidade geográfica apresenta, pelo que, torna-se imperioso a apresentação de abordagens científicas para uma melhor compreensão e análise deste fenómeno. A pesquisa é relevante ao nível académico visto que há um défice no estudo dos impactos dos fluxos migratórios em relação à região norte de Moçambique e província de Nampula, apesar de actualmente a cidade e província de Nampula ser o berço de acomodação de muitos imigrantes africanos legais e ilegais que se estabelecem

provisoriamente ou definitivamente no País. Esta pesquisa pretende assim, cobrir a lacuna existente sobre o estudo da migração africana em Moçambique, em particular os impactos desse fenómeno para a economia e sociedade. Procura-se também demonstrar o desenvolvimento económico que estes imigrantes proporcionam, embora estando num espaço “estranho”. Neste artigo, em primeiro lugar, apresenta-se o conceito de migrações; em segundo lugar analisa-se as teorias migratórias com o intuito de perceber o papel desempenhado por elas na explicação das causas migratórias; em terceiro lugar apresentam-se os impactos sociais e económicos da migração; e, por último levantam-se algumas considerações finais.

## **2. O Conceito de Migração**

Como vários conceitos das ciências sociais, o conceito de migração é um conceito vago por si só, isto porque nos remete para a pluralidade da sua definição. Tal como mostra Peixoto (2001), “não existem consensos plenos em relação às diferentes manifestações do fenómeno” (p.56). O termo “migração” provém da palavra latina “migrare” que significa passar de um lugar para outro, um movimento, uma mudança de residência.

Considerando-se a etimologia do termo “migração”, actualmente este processo é definido como o movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; incluindo a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes económicos, (Oim, 2006).

A migração caracteriza-se por dois caminhos distintos, a saber, a emigração e a imigração. Segundo Wetimane (2012), a emigração “ é o processo pelo qual pessoas nacionais saem do seu território de origem para outro, é, o acto de saída” (p.07). A imigração na perspectiva de Giddens (2008), “é o processo de entrada de pessoas num determinado território com o objectivo de fixar-se”.

Para Ferraz (2012), tomando em conta o conceito de migração acima e, devido à extensão do conceito, as migrações podem ser classificadas quanto ao espaço (internas e externas), duração (permanentes, definitivas, temporárias, sazonais, semanais e diárias) e quanto á forma (voluntárias, involuntárias, legais e ilegais).

A migração internacional, objecto em discussão neste artigo, é vista sob dois prismas, a migração intracontinental (aquela que ocorre entre países localizados no mesmo continente) e intercontinental (aquela que ocorre entre países de continentes diferentes) (Almeida, 1999).

### **3. Teorias migratórias**

Compreender o fenómeno das migrações não se afigura uma tarefa simples. Embora seja um fenómeno histórico, foi somente a partir do século XX que surgiram as primeiras teorias que visavam estudar a migração e a condição de ser estrangeiro. Algumas teorias visam a explicação das causas que levam um indivíduo ao acto migratório, outras às dificuldades de integração na sociedade de destino e outras às consequências dos fluxos migratórios tanto para a sociedade de origem, quanto para a sociedade de destino.

Para Peixoto (2004), devido à complexidade teórica das migrações, pode-se dividir as teorias em dois grupos: as teorias que analisam a esfera do indivíduo migrante – as teorias microsociológicas das migrações internacionais – e, por outro, as teorias que enfocam a estrutura e as forças constringedoras que provocam as migrações internacionais – as teorias macrosociológicas.

#### **3.1. As teorias microsociológicas**

As teorias Microsociológicas possuem certas influências de Max Weber, quanto às motivações migratórias, onde a sociologia teria a função de compreender o sentido da acção humana de forma geral, podendo-se enquadrar, também as motivações migratórias (Lacerda, 2014).

Ainda segundo Lacerda (2014), “nesta teoria o individuo é o único responsável na decisão da mobilidade independentemente das condicionantes externas à sua decisão” (p.161). Nesta teoria destaca-se a teoria do push-pull (Atracção-Repulsão), teoria do capital humano e a escola de Chicago.

A teoria do *push-pull*, repara o sujeito como um agente racional que visa à migração como opção melhoraria de vida. Sendo assim, a escolha por migrar considera racionalmente a relação de custo-benefício, se os benefícios e as possibilidades para melhorar o bem-estar e as condições materiais de vida forem maiores que os custos de permanecer no país onde se encontra, então, se decide pela migração (Figueiredo, 2005).

Segundo Lacerda (2014), ao referir as duas teorias acima, afirma que:

A decisão sofre influência de outras variáveis: não somente a economia do país de destino será avaliada, mas também aspectos culturais como religião, língua e costumes (os quais podem se enquadrar em uma ação racional com relação a valores); a distância entre país de origem e país de destino, as políticas migratórias do país de destino (outros aspectos de ação racional); se o sistema educacional do país pode proporcionar melhores oportunidades para os filhos de uma família que migra (mistura de ação afetiva e racional com relação a fins e valores) e até mesmo se existe a intenção de reunião familiar com aqueles que já migraram (ação afetiva e tradicional) (p.162).

Para a teoria do capital humano, a escolha racional é calculada sobre informações que buscam a melhor decisão para melhoraria de vida mantém-se. A diferença entre essa teoria e a anterior encontra-se na perspectiva de tempo, em suma, para a teoria do *push-pull* a escolha é feita em cima de cálculos racionais que consideram resultados imediatos ou em curto prazo; para a teoria do capital humano, a escolha por migrar leva em consideração os resultados de longo prazo, (Lacerda, 2014).

Segundo Peixoto (2004), a escola de Chicago busca analisar o processo de assimilação cultural do estrangeiro, ao contrário das outras teorias acima, que se ocupam nas causas que influenciam a escolha de migrar por parte do sujeito. As produções qualitativas e empíricas dos autores procuraram mostrar o processo de interação social entre o indivíduo e a sociedade.

### **3.2. Teorias macrosociológicas**

Segundo Lacerda (2014), “as teorias macrosociais das migrações internacionais são enraizadas na sociologia económica com forte influência do pensamento marxista” (p.164).

O mais importante para essas teorias macrosociológicas não é centralizar a acção racional individual do migrante e, logo, buscar analisar motivações individuais e isoladas que o levaram a migrar, mas sim compreender a estrutura no qual o indivíduo se insere e os constrangimentos que criaram a opção do acto migratório (Lacerda, 2014). Nesta teoria destacam-se a teoria do mercado dual e as teorias estruturais do capitalismo.

Na teoria do mercado dual, por causa da relação capital-trabalho, o mercado é dividido em dois segmentos, o mercado primário, onde concentra o capital, os detentores dos meios de produção e do trabalho qualificado, por outro lado, o mercado secundário composto por aqueles que vendem a sua força de trabalho, (Marx, 1983, p.26).

A dinâmica migratória funciona em cima da lógica pela busca de oportunidades de emprego, as quais sobram nos países de capitalismo avançado, na esfera do mercado secundário, (Figueiredo, 2005).

O maior argumento da teoria do mercado dual centra-se no factor emprego e não no factor salário, visto que, segundo Lacerda (2014) “com a esperança de um dia chegar ao segmento primário de um país desenvolvido, os imigrantes muitas vezes se submetem a condições precárias de trabalho no mercado secundário desse país, inclusive recebendo menos do que teriam direito” (p.165). Assim, nota-se que a teoria do mercado dual enfatiza a relação capital-trabalho e as diferenças socioeconómicas fruto dessa relação para explicar as migrações internacionais.

As teorias estruturais do capitalismo tomam o pressuposto capital-trabalho, bem como as diferenças daí provenientes, como base na explicação das migrações, porém enfatizam a variável “exército de reserva”, que emana do pensamento Marxista.

Desmistificando a teoria estrutural do capitalismo, Figueiredo (2005), explica que “as teorias estruturais do capitalismo dividem o mundo entre os países desenvolvidos de capitalismo avançado e os países pobres, em desenvolvimento, que são economicamente e ideologicamente dependentes dos primeiros” (p.65).

Segundo Lacerda (2014), caminhando, com a intenção de manter a dependência económica dos países subdesenvolvidos, os países mais desenvolvidos estabelecem a procura por mão-de-obra barata e não qualificada oferecida pelos imigrantes, que visa atender o “exército de reserva” encontrada nos países periféricos. Ainda na óptica de Figueiredo (2005) “as teorias estruturais do capitalismo, focam-se no lado da procura de mão-de-obra e não no lado da oferta, argumentando-se que os fluxos migratórios seguem a lógica dessa procura muito mais do que da oferta” (p.87).

As teorias acima descritas de uma forma geral, têm aspectos em comum, visto compartilharem o pressuposto da existência de uma estrutura económica que influencia directamente em uma superestrutura política, social e cultural, onde se encontram, inclusive, as relações dos fluxos migratórios internacionais (Lacerda, 2014).

#### **4. Breve visão histórica das migrações internacionais em Moçambique**

Antes de fazer um esboço histórico das migrações em Moçambique, é importante destacar que dados estatísticos apresentados pelo RGPH (2007), referem a existência de 205 mil estrangeiros em Moçambique. Porém de acordo com a WMR (2010 cit Patrício, 2015), os estrangeiros em Moçambique passaram de cerca de 366 mil em 2000 para 450 mil em 2010 (p.04). Ainda segundo Patrício (2015), “Em Moçambique, os dados das estatísticas migratórias internas e internacionais são contraditórios” (p.122).

Assiste-se a uma subida acentuada do número de estrangeiros em Moçambique nos últimos sete anos. Devido às barreiras de ordem burocrática e organizacional das instituições que directa ou indirectamente lidam com as migrações em Moçambique, é difícil apresentar dados estatísticos actualizados.

Ao longo da sua história, a pérola do Índico, Moçambique, foi sempre palco de migrações. Quanto às migrações internacionais, o prato forte em debate, são condicionadas por factores políticos, económicos, sociais, culturais sem negligenciar os físico-naturais. Pesquisadores das migrações em Moçambique colocam o século XV como o período de destaque quanto às migrações internacionais para o território Moçambicano, mas antes disso, é necessário focar a migração dos povos árabe-Suahilis para a costa Moçambicana, bem como as migrações dos povos bantus saídos da África Central, que, aliás, compõem os povos actuais da África Austral.

Segundo Sarmiento et al. (2009, p. 23):

As migrações internacionais em Moçambique podem ser analisadas a partir de três vagas sucessivas, sem no entanto estabelecer as balizas temporais para tais acontecimentos. A primeira, constituída por portugueses que haviam saído do país e que retornavam para, alegadamente, recuperar “os bens deixados após a independência”. Segunda, composta fundamentalmente de actores migrantes asiáticos, com ênfase para as nacionalidades paquistanesa e bengali, que almejavam atingir melhores condições socioeconómicas através do comércio. Na terceira, a mais recente, predominam os estrangeiros oriundos de todos os continentes: os provenientes da Ásia, constituídos maioritariamente por chineses, indianos, paquistaneses e bengalis; os procedentes do Médio Oriente, onde se destacam os libaneses; e da América, os brasileiros.

Na terceira vaga nota-se a entrada massiva de imigrantes africanos em Moçambique, destacando-se os da Região Austral, Grandes Lagos, África Ocidental e Oriental. Mesmo não apresentando dados empíricos que sustentem as suas teses, consideram que os sul-africanos e zimbabweanos constituem os principais grupos de imigrantes da África Austral, enquanto dos Grandes Lagos se destacam os burundienses e os congoleses. Da África Ocidental, predominam os senegaleses, nigerianos, malianos, cidadãos do Benim e da Guiné. Por sua vez, os etíopes, quenianos e somalis constituem os grupos maioritários provenientes da África Oriental (Patrício, 2015; Sarmiento et al., 2009).

Segundo Patrício (2015), actualmente, a maioria dos fluxos migratórios são provenientes da região dos Grandes Lagos (Ruanda, Uganda, Burundi, Sul da RDC) e do Corno de África (Etiópia, Somália, Sudão), em número reduzidos consta a África Ocidental (Nigéria, Mali, Serra Leoa, Senegal, Togo, Guiné), o Médio Oriente e Ásia (Líbano, Síria, Paquistão, Índia, Bangladesh, China, Vietname). Da África Austral, destacam-se o Zimbabwe, África do Sul, Malawi e Zâmbia. Sem esquecer os países falantes da língua portuguesa, com mais destaque para Portugal, Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde (p.122).

### **5. Impactos socioeconómicos da migração na cidade de Nampula**

Tal como as teorias migratórias advogam, as causas que levam à migração de um determinado individuo são diversas, abarcando as decisões meramente individuais ou colectivas aos factores externos, tais como desemprego, bem-estar social, razões ambientais, económicas, políticas, culturais, etc.

O movimento migratório contemporâneo, não se restringe apenas ao fluxo de pessoas e trabalhadores. Envolve a troca de bens materiais e simbólicos, consubstanciados em recursos socioeconómicos, culturais e políticos, entre as regiões de partida e de chegada (Gonçalves, 2009). A migração traz impactos positivos e negativos nos locais de origem assim como no local de chegada ou fixação.

Não obstante as mudanças na vida pessoal dos próprios imigrantes, as migrações têm consequências importantes, a vários níveis, e, em todas as sociedades onde ocorrem. Na cidade de Nampula, a maior parte dos imigrantes não estão enquadrados nas empresas e instituições do estado, mas sim realizam actividades económicas, com maior destaque para o comércio

(informal e formal), e, em menor escala desempenham as suas actividades no sector secundário e primário (Patrício, 2015).

Quanto aos impactos positivos, fruto da presença de estrangeiro na cidade, nota-se crescimento económico, por causa do capital trazido pelos imigrantes que se traduz no aumento de estabelecimentos comerciais, empresas, hotéis, pensões, e investimentos em diversas áreas da economia; Expansão e aumento da rede comercial nas zonas suburbanas; proliferação do comércio informal; Fortalecimento do mercado interno, através do consumo; introdução de novas e modernas formas de fazer comércio e especialização do mercado; aumento das receitas colectadas pelas entidades governamentais e geração de emprego, que se traduz na construção e manutenção de infraestruturas públicas.

Alguns aspectos negativos tais como, o abuso e violência laboral; tráfico de drogas, órgãos e seres humanos; lavagem de dinheiro e outros negócios ilícitos na economia e sociedade são imputados à estes povos. Na arena sociocultural, assiste-se à aquisição e modificação dos traços culturais distintivos da população local; choques culturais, fruto da convivência destes povos com a população local bem como o clima de desconfiança entre a população local e os estrangeiros.

## **6.Considerações finais**

A escolha de moçambique e Nampula em particular por parte dos imigrantes internacionais, deriva de vários factores tais como a estabilidade política, facilidades de negócios, afinidades religiosas e culturais que estes encontram no território nacional. Mas vale destacar também a localização geográfica de Moçambique, com uma vasta fronteira terrestre e marítima, para além da incapacidade do estado na protecção das fronteiras nacionais e vários ilícitos que ocorrem nos postos fronteiriços, com maior destaque para a corrupção. Outra questão que os motiva é o centro de acolhimento aos refugiados de Maratane, que por ser aberto, estes podem fazer os seus negócios e desenvolver outras actividades fora do centro sem um controlo rigoroso por parte das entidades competentes, aliando a questão de muitos imigrantes sobretudo de países africanos estarem em Moçambique em situação de trânsito para a Africa do Sul, e, em alguns casos para outros continentes. Estas e outras situações deixam várias consequências, visto que este fenómeno não se restringe apenas ao movimento, mas envolve trocas culturais sociais e económicas alterando assim a conjuntura socioeconómica da cidade.



## Referencias Bibliográficas

- Almeida, J. F. de. (1994). *Sociologia Geral*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Chilundo, A. et al. (1985). *História de Moçambique. No auge do capitalismo 1930-1961 Vol. II*. (2ª. ed). Maputo, Moçambique: Universidade Eduardo Mondlane.
- Ferraz, B. F. C. (2012). *A Europa e os migrantes do século XXI*. Coimbra, Portugal: FEUC.
- Figueiredo, J.M. (2005). *Fluxos migratórios e cooperação para o desenvolvimento: realidades compatíveis no contexto europeu?* Lisboa, Portugal: ACIME.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. (8ª. Ed). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lacerda, M.F. (2014). Diálogo teórico das migrações internacionais: desafios eminentes a uma compreensão holística. *Revista Áskesis*, 1, 159-169.
- Marx, K. (1983). *O capital: crítica da economia política – livro primeiro: o processo de produção do capital: tomo 2*. São Paulo, Brasil: Victor Civita, 1983.
- Organização Internacional das Migrações. (2009). *Direito Internacional sobre Migrações Glossário sobre Migração - Nº 22*. Genebra, Suíça: OIM.
- Patrício, G. (2015). *A migração internacional e o processo de desenvolvimento na região norte de Moçambique: estudo de caso da província de Nampula*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão. Lisboa, Portugal.
- Peixoto, J. (2004). *As Teorias explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-sociológicas*. Lisboa, Portugal: ISEG, SOCIUS working paper.
- Sarmiento, E. et al. (2009). *Imigração em Moçambique: Impacto sociopolítico, económico e cultural*. Maputo, Moçambique: ISRI.
- Sasaki, E.M & Oliveira Assis, G. Teorias das migrações internacionais. (2000). In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEP, XII, 2000. Caxambu. Anais Encontro Nacional de Estudos Populacionais, 2000. Belo Horizonte: UFMG/ABEP, Anais Online.
- Wetimane, F. (2012). *A imigração ilegal em Moçambique: O caso dos migrantes Somalis*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal.

## Migrações em tempos de sociedades bulímicas: o medo do “estranho”

Arcénio Francisco Cuco<sup>3</sup>

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

### Resumo

A ONU (Organização das Nações Unidas) catalogou, recentemente, Moçambique como um “paraíso” seguro para imigrantes. Ao mesmo tempo, os últimos acontecimentos de assalto às unidades policiais em Mocimboa da Praia (Cabo Delgado), acenderam o debate sobre a segurança do território moçambicano face às ameaças do terrorismo global. A questão que se coloca é como se pode explicar os paradoxos que envolvem processos migratórios se se considerar que o debate sobre os mesmos está imbuído de variedade de imprecisões e mal-entendidos? Seriam as migrações o principal mal-estar das sociedades contemporâneas? O principal objectivo ao reflectir sobre esta temática, é de explorar, a partir de uma análise teórica, os paradoxos que o mundo das migrações apresenta. Argumenta-se que, a sociedade tende a criar categorias sociais que, de acordo com o grau com que ela se revê nelas, podem gerar inclusão ou exclusão de certos grupos sociais.

**Palavras-chave:** estranho, fronteiras, migrações, sociedades bulímicas,

### Introdução

O tema sobre migrações é um tema de difícil abordagem. Entretanto, parece que uma abordagem mais séria sobre os atritos e confrontos que envolvem estes processos, seja necessária, tomando-se em consideração o facto de que os seus efeitos perversos estão cada vez mais presente no dia a dia. Para isso, basta que se olhe para o outro lado da fronteira da África do Sul para que se debata, logo *a priori*, com o problema de xenofobia, ou ainda, olhar-se para o que está acontecendo com os africanos que tentam atravessar o mediterrâneo em direcção à Europa, para que se entenda a importância desta discussão.

---

<sup>3</sup>Doutor em Ciência Política pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), linha de pesquisa: Política Internacional (2016). Mestre em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), linha de pesquisa: crime, violência e segurança pública (2013). É membro dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa: Direito à Verdade e à Memória e Justiça de Transição e Grupo de Estudos e Pesquisa em Criminologia (GEPCRIM). É membro do Conselho Editorial da Revista Direito & Inovação do Curso de Direito da URI/FW.

A ONU (Organização das Nações Unidas) catalogou, recentemente, Moçambique como um “paraíso” seguro para imigrantes<sup>4</sup>. Ao mesmo tempo, os últimos acontecimentos de assalto às unidades policiais em Mocimboa da Praia (Cabo Delgado), acenderam o debate sobre a segurança do território moçambicano face às ameaças do terrorismo global<sup>5</sup>. A questão que se coloca é como se pode explicar os paradoxos que envolvem migrações se se considerar que o debate sobre as mesmas está imbuído de várias imprecisões e mal-entendidos? Seriam as migrações o principal mal-estar das sociedades contemporâneas?

O principal objectivo ao trazer esta temática, é de explorar, a partir de uma análise teórica, os paradoxos que o mundo das migrações apresenta. Argumenta-se que, a sociedade tende a criar categorias sociais que, de acordo com o grau com que ela se revê nelas, podem gerar inclusão ou exclusão de certos grupos sociais. Esta situação gera o que se chama no texto de bulimia social, que é um estágio em que a sociedade absorve ou repele conforme a aceitação, ou não, desses grupos. Nos processos migratórios esse fenómeno é gerado pelos medos de vária índole (económica, social, cultural, religião, educação, política), que os imigrantes representam nos lugares de chegada. Esses medos vão gerar também, a aceitação, ou não, de certo grupo de imigrantes consoante os benefícios que a população local ganha do imigrante.

Bauman (2005) fala em termo de mixofobia, que é o medo que determinadas pessoas têm de se envolver com estrangeiros. A bulimia social nas migrações de que se fala neste texto, vai para além da ideia do medo do estrangeiro, como sujeito que transpõe fronteiras geográficas. É encarada como resultado de fronteiras que as pessoas criam em relação a outras pessoas, sempre que as acharem “estranhas”, independentemente da sua origem em termos de espaço geográfico.

O texto está dividido em três partes. A primeira parte, onde se, apresenta em breves palavras, os conceitos de estranho e sociedade bulímica, a segunda onde se tenta mostrar como a bulimia social se desenvolve e, a terceira onde se apresentam possíveis saídas para este problema.

---

<sup>4</sup>Lusa, 16 Out, 2017, 14:51 | Mundo. Moçambique tornou-se "paraíso seguro" para imigrantes, diz a ONU. Disponível em: [https://www.rtp.pt/noticias/mundo/mocambique-tornou-se-paraíso-seguro-para-imigrantes-diz-a-onu\\_n1034135](https://www.rtp.pt/noticias/mundo/mocambique-tornou-se-paraíso-seguro-para-imigrantes-diz-a-onu_n1034135). Acessado em 20.10.2017.

<sup>5</sup> Este ensaio não pretende discutir de forma específica o caso de Mocimboa da Praia.

## 1. ESTRANHO/ SOCIEDADE BULÍMICA

Uma pequena pesquisa sobre o termo “estranho”, pode remeter para vários sentidos. Estranho como contraposição a algo que é corrente, comum; como o diferente do que é característico de uma determinada realidade; ao desconhecido; ou ainda ao extravagante e pouco frequente, dentre outras significações. Para Freud (1919), o termo relaciona-se com a estética, significando uma categoria do assustador que por sua vez remete para o que é conhecido, velho e há muito familiar.

A partir da definição de “estranho” de Freud, Thones e Pereira (2013), estabelecem novas relações com o termo, ou seja:

Além do assustador e familiar, podemos inferir os termos lugar estranho (que pode se articular à ideia de Jentsch de uma pessoa desorientada no ambiente) estrangeiro (que pode dar a ideia de alguém vindo de outro lugar), sinistro (que se relaciona ao lado esquerdo, em espanhol), lúgubre (relacionado à fúnebre, à morte), suspeito (que não se pode confiar), inquietante (que pode gerar ansiedade), sagaz (astuto, clarividente) (Thones & Pereira, 2013, p.504).

Significa para estes autores que, o termo estranho não estaria representando algo novo ou alheio ao sujeito, senão algo familiar há muito instalado, alienado de sua consciência por uma operação de repressão, não interessando se o elemento estranho é ou não originalmente assustador.

A própria etimologia da palavra “estranho” remete ao significado que se pretende dar a este termo neste texto. A palavra deriva do *latim extraneus, extranea* ou ainda *extraneum*, que tem como base a palavra extra (fora), que por sua vez deriva da preposição ex (para fora). Era considerado, em *latim, extraneus*, quem era de fora – o estrangeiro. A palavra evoluiu para o significado actual de estranho. Entretanto, neste texto, o termo deve ser entendido como significando as duas coisas, por um lado, “estranho” como estrangeiro, pessoa que não pertence ao espaço geográfico em que se encontra e, por outro lado, “estranho” significando estranho, algo não familiar; assustador ou desconhecido. Estes sentidos, estas significações da palavra “estranho” que são aqui apresentadas, de alguma forma, não fogem dos sentidos proposto quer por Freud como Thones e Pereira, o que significa que, é muito importante para ajudar a fundamentar as ideias que se pretendem defender no texto.

O conceito de sociedade bulímica é desenvolvido por Jock Young (2002) em *A sociedade excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente*. O autor parte da

ideia de *bulimia* para construir este conceito. Bulmia, como condição de fome continua descontrolada que, quando é acompanhada por vômito forçado ou doses excessivas de laxantes evolui para a condição de bulimia nervosa. Para Young (2002), a sociedade atual tende a fazer duas coisas: devorar pessoas vorazmente e depois, invariavelmente, as expelir, duas coisas que levam ao binômio inclusão/exclusão. Ou seja, o mal-estar nas sociedades modernas não seria o produto da simples exclusão, mas sim, um processo bulímico de inclusão e exclusão. Este processo dá-se através da forte inclusão de todas as pessoas (pobres, ricos) na cultura (a mídia irradia imagens do nível de conforto que deve ser esperado e que produtos de consumo estão associados. Irradia noções de recompensa mas também medições de mérito – o sucesso está aberto para todos) e depois uma sistemática exclusão na realização ou materialização da cultura (Young, 2002).

Embora, o conceito, tenha sido desenvolvido no campo de estudos criminológicos, parece aplicável, também, no campo das migrações. Nos processos migratórios, a bulimia social é inerente às fronteiras que as pessoas criam com objectivo de se destacar em relação a um semelhante. Ou seja, quando essas fronteiras visam incluir ou excluir determinados grupos a uma certa categoria social, como se poderá perceber nas páginas que seguem. Na próxima secção tenta se discutir como as fronteiras se tornam o mal-estar da sociedade actual.

## **2. Fronteiras entre os indivíduos como o mal-estar da sociedade contemporânea**

Nesta parte busca-se defender a ideia de que muito antes de se discutir as migrações que resultam de transposições de fronteira entre países, talvez seja necessário, primeiro, discutir-se as fronteiras que o próprio ser humano cria para com o seu semelhante. Discutir-se as fronteiras como uma questão da condição inerente ao próprio ser humano. Ou seja, o facto de o ser humano ser estranho para com o outro como uma condição natural.

O ser humano nasce diferente, cresce diferente, desenvolve-se de forma diferente. É justamente esta condição que o torna propenso a desenvolver a bulimia social, ao estranhar essa diferença. Carlos Drumond no seu poema “Igual-Desigual” define o ser humano como “estranho” no meio de todas as coisas iguais e diferente do seu semelhante:

... o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou  
[coisa.  
Ninguém é igual a ninguém.

O homem já nasce com uma fronteira definida: não ser igual a nenhum outro homem. Pode-se, assim, dizer que a primeira fronteira que se encontra no ser humano é ser diferente do seu semelhante. Ser diferente é uma condição do próprio ser humano. Tal como Bauman (2005) nos lembra, “somos feitos apenas de diferenças, todos nós; existem milhares de homens e mulheres no planeta, mas cada um deles é diverso dos outros. Não existem indivíduos totalmente idênticos, isso é impossível. Existimos porque somos diferentes, porque consistimos em diferenças” (Bauman, 2005, p.76). Mas, esta fronteira da diferença que torna os seres humanos estranhos uns para com os outros, torna-se perigosa quando ela é desumanizante; quando tem por objectivo criar categorias que visam incluir ou excluir determinados grupos sociais, quer sejam pobres, ricos, imigrante, etc. dos processos sociais, económicos, políticos, religiosos, entre outros. Ou seja, quando ela leva a perda da essência humana e passa a ser usada com o objectivo de exclusão ou inclusão de determinados grupos sociais.

Esta perda da essência humana é expressa quando se estabelece, por exemplo, níveis de comoção em situações, que talvez, merecessem níveis de tratamento próximos. Ora, imagine-se as seguintes situações hipotéticas:

1. Uma situação em que um moçambicano é barbaramente assassinado saindo de um banco com uma sacola de dinheiro? Imagine-se a mesma situação, mas desta vez com um moçambicano de origem paquistanesa? 2. No Brasil, por exemplo, temos brasileiros e afrodescendentes (descendentes de negros). Qual é a primeira impressão quando o afrodescendente é assassinado. 3. Talvez, um moçambicano se sinta comovido quando vê africanos a morrer tentando atravessar o mediterrâneo e, talvez se comova menos quando é Moçambique que impede a entrada de somalianos, etíopes que fogem de guerra nos seus países em busca de segurança e oportunidades no país. Talvez, um moçambicano veja com bons olhos ou orgulho a entrada de mil chineses, americanos ou europeus sob o advento de investidores e, mais uma vez, não veja com bons olhos a entrada de 20 ou 30 somalianos que buscam segurança e

---

<sup>6</sup>Carlos Drummond de Andrade, in 'A Paixão Medida'.

oportunidades no país. 4. A diferença ao nível de mediação de determinados eventos catastróficos que acontecem pelo mundo.

Estes são alguns paradoxos que se podem construir nestas situações. Na primeira situação, talvez os moçambicanos se comovam mais com o primeiro caso do que no outro porque, neste, é possível uma interpretação extensiva. Ou seja, tratando-se de um moçambicano de origem paquistanesa, as pessoas tenderão a criar estereótipos como, por exemplo: se ele é de origem paquistanês, então só pode ser ajustes de conta; pode ser que seja alguém ligado a um determinado tipo de tráfico. Isto porque, já está enraizado na mente de muitos que um cidadão dessa origem esteja relacionado com esse tipo de situação (a mídia ajuda a construir esta percepção) como, por exemplo, ilustra este trecho de um relatório sobre *Avaliação do Crime e Violência em Moçambique* da Open Society Foundations Crime and Violence Prevention Initiative (OSF CVPI) & Open Society Initiative for Southern Africa (OSISA), de Março de 2012:

Moçambique tem estado, há já bastante tempo (antes de independência), na rota do tráfico de droga. De acordo com o Procurador-Geral da República, existem, aparentemente, pelo menos, duas principais redes transnacionais a operar no país. Uma envolve indivíduos da Colômbia, Chile, Espanha e outros países Europeus e dedica-se especialmente ao tráfico de cocaína, usando Moçambique como rota de trânsito. A outra, activa desde 1992, envolve principalmente cidadãos paquistaneses e cidadãos moçambicanos de origem paquistanesa, cuja atividade resume-se ao tráfico de haxixe e mandrax (metaqualona) (OSF CVPI, 2012, p. 26)

São estes estereótipos que criam a bulimia social; que retiram ao indivíduo a condição de ser humano, ou seja, a negação da dignidade humana. Talvez, nesta situação, ninguém se digne a dar benefício de dúvida ou questionar se se trata de um moçambicano originário ou de nacionalidade adquirida<sup>7</sup>. E, mesmo que não fosse originário, talvez não merecesse isto tipo de tratamento, justamente por ser um ser humano como qualquer um outro ser humano. Entretanto, a fronteira é criada para incluir/excluir um indivíduo pela diferença, que por sua vez é condição do ser humano. Paradoxalmente, ninguém vê nessas situações o perigo e capacidade de causar um pânico moral; causar um sentimento de repulsa ou rejeição do outro ou ainda de existência de um suposto perigo iminente, neste caso os moçambicanos de origem paquistaneses.

---

<sup>7</sup>A Constituição da República de Moçambique prevê estas duas figuras.

Na terceira situação tem-se a aceitação ou a rejeição por ordem de proveito ou benefícios que se pode tirar de cada grupo de imigrantes. Em todos os outros casos arrolados é possível encontrar-se estes paradoxos: as fronteiras que se estabelecem em todos estes casos, abrem um espaço para a aceitação ou rejeição da condição humana do indivíduo em causa. Eis aqui a bulimia social.

Quer dizer que, consoante as fronteiras que se demarcam, consoante as categorias sociais que se estabelecem, também se estabelecem níveis de comoção: o primeiro e com maior grau, acontece quando as pessoas se reveem no facto; o segundo e com menor grau, quando não se reveem no facto. Isto é, quanto maior for o grau de identidade com um acontecimento ou evento maior será a comoção e solidariedade para com as vítimas e; quanto menor for o grau de identidade para com o evento ou acontecimento, tender-se-á, também a ter-se menor grau de comoção ou solidariedade para com as vítimas.

A pergunta que se pode levantar é: de onde deriva esta obsessão em demarcar-se fronteiras? Bauman (2005) ensaia uma resposta bastante interessante. O autor aponta para a busca de conforto, segurança como uma das razões da obsessiva demarcação de fronteiras conforme se pode depreender no trecho que se segue: Para este autor, a obsessão pela demarcação de fronteiras resulta:

essa obsessão deriva do desejo, consciente ou não consciente, de se recortar, consciente ou não, de recortar para nós mesmos um lugarzinho suficientemente confortável, acolhedor, seguro, num mundo que se mostra selvagem, imprevisível, ameaçador; de resistir à corrente, buscando proteção contra forças externas que parecem invencíveis e que não podemos controlar, nem deter, e menos ainda impedir que cheguem perto de nossas casas, de nossas ruas [...] por inúmeros motivos, os imigrantes tornaram-se os principais portadores das diferenças que nos provocam medo e contra as quais demarcamos fronteiras (Bauman, 2005, p.77-78).

É preciso sublinhar que, as fronteiras não demarcam apenas ao imigrante. Demarcam, também, os potenciais criminosos que podem ser, por exemplo, um vizinho, um sem abrigo vivendo em condições deploráveis; a cor da pele ou a descendência, como se tentou mostrar nas situações hipotéticas apresentadas anteriormente. Demarcam a preferia do centro. Ou seja, tal como bem diagnosticado por Beck (2002) vive-se, actualmente, numa sociedade do risco onde todas as possibilidades devem ser equacionadas positiva e negativamente, sendo que, a sensibilidade ao risco aumenta ao mesmo tempo que diminui o conhecimento do outro.



Para Young (2002), a consciência do risco vai gerar, no cidadão, uma atitude atuarial que se consubstancia numa atitude de precaução, de cálculo e reflexão, onde os medos “reais” ou “verdadeiros” são separados do perigo em si, criando-se um contraste entre o fosso existente entre o risco “real” do perigo e a evidência da existência de medos desproporcionais: “ou você está dentro da sociedade ou você não está (Young, 2002, p. 103). É justamente este risco calculado que vai gerar as fronteiras de separação.

### **3. O imperativo de remoção do herodes que se oculta em nossos corações**

Já se disse que a diferença é uma condição do próprio ser humano, que as pessoas tendem a demarcar fronteira que incluem/excluem de acordo com o seu interesse, o que conduz à bulimia social. A questão que se coloca agora é: que caminhos a seguir para minimizar estas fronteiras?

É necessário, antes de se responder a esta pergunta, lembrar que as migrações no mundo não são um fenómeno novo. Tal como pontuam Bauman (2017), Mbembe (2016), Giddens (2014), as migrações têm acompanhado a era moderna desde os seus primórdios. Giddens (2014) chama estes últimos anos de uma era de fluidez em massa. Poder-se-ia acrescentar que, os nossos espaços geográficos (o que se categoriza hoje como Estados-nações) são, antes de mais) construtos migratórios. Ou seja, as fronteiras que se demarcam hoje, a diferença como condição do ser humano construíram os espaços geográficos que hoje se chamam de Estados-nações.

Esses fluxos migratórios nunca pararam ao longo do tempo, embora, hoje em dia, sejam muito mais visíveis devido à midiatização e ao fenómeno da globalização que facilitou a mobilidade das pessoas com maior intensidade. Essa visibilidade atrai consigo, também, o ódio para com o “estranho” pois na maioria das vezes ele carrega consigo aquilo que muitos preferiam esquecer para próximos das suas casas ou ainda, como Bauman (2017) salienta, carregam consigo aquilo que as pessoas preferem fazer de conta que não existe que, são, na verdade, as forças globais inalcançáveis, despercebidas, misteriosas e difíceis de imaginar, que são poderosas o suficiente para, também, alterar a sua actual condição de vida, desconsiderando e ignorando as suas preferências. E quem não teria medo de passar de uma situação de “estranho”? De se ver na condição de estrangeiro, na condição de pobre, mergulhado numa guerra civil, por exemplo, que esses “estranhos” transportam dos lugares de onde saem? Paradoxalmente,

As mesmas pessoas que reclamam do excesso de imigrantes saem alegremente para comer uma refeição chinesa. Torcem fanaticamente por times de futebol em que muitos, e às vezes todos os jogadores, assim como empresários e a equipe técnica, são estrangeiros. Quem deseja liberdade para viajar ao redor do mundo, agora que as passagens aéreas estão mais baratas, exige controles estritos sobre aqueles que entram em seu próprio país, mas sente-se incomodado quando espera duas horas para que carimbem seu passaporte nos países de destino (Giddens, 2014, p. 115).

Estranho. Mas, parece ser justamente aqui onde reside a resposta à pergunta colocada anteriormente. É que esta situação demonstra que, afinal de contas, é possível viver-se com o “estranho”, tolerar-se a diferença como condição humana.

Bauman (2005) propõe incrementar-se a *mixofilia*, ou seja, atracção por ambiente diversificado e heterogéneo e diminuir-se a *mixofobia*, o medo de se envolver com estrangeiros, do inconveniente, desconcertante e da descoberta. Incrementar a *mixofilia* significa aceitar as diferenças, significa aprender a conviver com o “estranho”, significa solidariedade para com seres como os seres humanos. Isso implica, como o próprio Bauman (2017) reconhece, no lugar de se ver o outro como perigoso ou ampliar-se esse risco calculado do Beck que gera a obsessão pela demarcação de fronteiras, protegermo-nos um ao outro reconhecendo-se a diferença como condição do próprio ser humano.

Claro, parece um pouco difícil aceitar-se esta ideia face aos riscos reais que o mundo de hoje apresenta como, por exemplo, o terrorismo, a criminalidade que diminuem as possibilidades de se confiar no “estranho”. É necessário reconhecer-se esta situação<sup>8</sup>, mas isso não impede a remoção do ódio e medo do “estranho”, do Herodes que jaze nos corações de muitos perante o diferente. Mas remover o Herodes dos corações significa assumir todos os riscos de se tornar vítimas do “estranho” porque nunca se sabe as suas intenções. Eis aí mais um paradoxo. Mas esse risco calculado impediria o “viver-junto” com o “estranho”? Talvez, o mais importante a se destacar seja que, antes de se pensar em se fazer uma discussão sobre as migrações em termos de transposição de fronteiras, se pense primeiro nas fronteiras que criamos um para com o outro como resultado da nossa condição de “diferente”, a diferença como condição do próprio ser humano.

---

<sup>8</sup> Em Moçambique associa-se os ataques às unidades policiais em Moçimboa da Praia, Palma e Mandimba aos movimentos terroristas, justamente pela existência deste risco iminente, deste risco calculado que a qualquer momento se pode materializar.

## Considerações finais

Como já se referenciou logo no início, este tema de migrações apresenta vários labirintos que dificultam a sua abordagem. Entretanto, parece pacífico que se pense em fronteiras territoriais, sim, mas talvez a maior preocupação não devesse ser essa. As fronteiras começam com a nossa própria condição humana: de sermos feitos apenas de diferenças. Como bem sublinhou Carlos Drummond no poema citado anteriormente, pelo facto de o homem não ser igual a nenhum outro homem, pelo facto de ser um estranho e ímpar. Por que não começar aceitando-se esta condição? Temos que nos aceitar na condição de sermos diferentes um do outro. Bauman (2005) defende que os seres humanos aceitam e apreciam outros seres humanos. Então, o que impede ser diferente e “viver-junto”?

Mesmo quando se fala, em particular, das fronteiras territoriais é necessário lembrar que os espaços geográficos que hoje se chamam Estados-nações, fundam-se nas migrações. E dificilmente poder-se-á impedir, mesmo com os avanços tecnológicos, e maior vigilância nas fronteiras. São processos históricos da evolução do próprio ser humano.

Falando especificamente da África, é preciso sublinhar que a história de África baseia-se naquilo que Achille Mbembe chama de circulações. Ou seja, as culturas africanas foram produzidas ao longo do tempo pelo movimento, a multiplicidade e a junção de elementos aparentemente heterogêneos e incompatíveis. Esta constatação, *per si*, parece mostrar que existe uma possibilidade do “viver-junto” mesmo diante das diferenças.

Talvez, as migrações não sejam por si só o mal-estar das sociedades actuais, mas sim a demarcação de fronteiras desumanizantes que retiram, rejeitam ao “estranho” a condição de ser humano dentro deste processo bulímico de inclusão/exclusão.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, Carlos Drummond (2014). *A Paixão Medida*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Bauman, Zygmunt. (2017). *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Zahar.
- Bauman, Zygmunt. (2005). *Confiança e Medo na Cidade*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Zahar.

- Beck, Ulrich. (2010) *Sociedade do Risco: Rumo a uma outra modernidade*. São Paulo, Brasil: Editora 34 Ltda.
- Freud, Sigmund. *Uma neurose infantil e outros trabalhos* (1917-1918). Edição Sander Brasil das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVII. Disponível em: <https://documents.tips/documents/o-estranho-freudpdf.html>. Acessado em 15.10.2017.
- Giddens, Anthony. (2014) *Continente Turbulento e Poderoso: Qual é o Futuro da Europa?*, São Paulo, Brasil: Editora UNESP.
- Lusa, 16 Out, 2017, 14:51 | Mundo. Moçambique tornou-se "paraíso seguro" para imigrantes, diz a ONU. Disponível em: [https://www.rtp.pt/noticias/mundo/mocambique-tornou-se-paraiso-seguro-para-imigrantes-diz-a-onu\\_n1034135](https://www.rtp.pt/noticias/mundo/mocambique-tornou-se-paraiso-seguro-para-imigrantes-diz-a-onu_n1034135). Acessado em 20.10.2017.
- Moldar ao futuro de África. Entrevista Achille Mbembe, filósofo e escritor. Revista África 21. Angola: Número 114, dezembro 2016/janeiro de 2017
- Open Society Foundations Crime and Violence Prevention Initiative (OSF CVPI) & Open Society Initiative for Southern Africa (OSISA). *Avaliação do Crime e Violência em Moçambique & Recomendações para a Redução da Violência*. Março de 2012
- Thones, Ana Paula Bellochio; PEREIRA, Marcelo de Andrade. *Um Entre o Outro e Eu: do estranho e da alteridade na educação*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 501-520, abr./jun. 2013. p. 501-520
- Young, Jock. (2002) *A Sociedade excludente: exclusão social, criminalidade e diferença na modernidade recente*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Revan.

# Atracção e Retenção de Talentos como Factor critico de Sucesso na Gestão de Pessoal nas PME's

Albertina Celeste Inácio Ribáuè

aribaue@ucm.ac.mz

## Resumo

O século XXI tem sido marcado pela intensa concorrência entre organizações. Um dos factores críticos de sucesso na gestão do pessoal é a implementação de práticas para atracção e retenção de talentos nas organizações. Diante desta situação, o presente artigo teve por objectivo, analisar a implementação das práticas de atracção e retenção de talento como factor crítico de sucesso na gestão do pessoal nas PME's. Para o alcance do objectivo proposto, aplicou-se a abordagem de pesquisa qualitativa. Para o processo de geração de dados primários, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com perguntas abertas aos gestores e trabalhadores das PME's da cidade de Beira e foi necessário também efectuar observação simples nestas PME's. O estudo concluiu que a atracção e retenção de talento depende da gestão da qualidade total em recursos humanos, que começa pela implementação de um bom processo de recrutamento e seleção, e é acrescida a capacitação contínua do pessoal, compensação justa aos trabalhadores e criando uma cultura organizacional que infunda valores morais ao trabalhador. Em conversa com os participantes foi possível perceber que, quando os trabalhadores não são compensados de forma justa, o seu desempenho também não é justo, pois eles não estão motivados. Um trabalhador satisfeito sente-se motivado a trabalhar, caso contrário, sua mente estará ocupada pensando em outros meios de sobrevivência, contribuindo assim para um desempenho de trabalho fraco.

**Palavras-chave:** atracção, retenção, talento, gestão do pessoal, sucesso empresarial

## Contextualização

A gestão do talento humano, tem sido um objecto de atenção no cenário actual nas organizações, devido a grande preocupação dos gestores em atrair e reter pessoal nas organizações. Para que as organizações existam é necessário a interação e comunicação de pessoas. Pois, de acordo com Chiavenato (2014), as pessoas constituem o principal activo da organização e há necessidade de torna-las mais conscientes de sua organização como funcionários.

Não basta ter pessoas que interajam e se comuniquem a nível organizacional, é necessário que haja pessoas talentosas. A base do sucesso das organizações é o investimento no talento humano, porque para crescer e prosperar é necessário que os trabalhadores estejam motivados.

Castro (2011) afirmou que os gestores de recursos humanos desempenham um importante papel estratégico na identificação, retenção e engajamento de funcionários que contribuem para o sucesso organizacional. No entanto, Castro (2011) defende que o reconhecimento do talento humano faz a diferença na organização ou contribui para o sucesso de qualquer negócio. A gestão de pessoas desempenha um papel muito importante nos seguintes termos:

- Desenvolve soluções para os talentos restantes da organização (Castro, 2011).
- Ajuda as organizações a alcançar seus objetivos e cumprir sua missão (Chiavenato, 2014).
- Fornece a competitividade da organização. (Chiavenato, 2014).
- Fornece a organizações funcionários treinados e bem motivados (Chiavenato, 2014).
- Desenvolve e aumenta a qualidade de vida do trabalhador (QVT) (Chiavenato, 2014).
- Gere e promove mudanças (Chiavenato, 2014).
- Mantem política ética e comportamento socialmente responsável (Chiavenato, 2014).

As mudanças que ocorrem no mercado de concorrência, obriga as organizações a actualizarem suas práticas de atracção e retenção do pessoal, como forma de serem bem sucedidas na gestão do pessoal. Contudo, algumas PMEs permanência com práticas tradicionais de gestão de pessoal. Este artigo tem por objectivo, analisar a implementação das práticas de atracção e retenção de talento como factor crítico para o sucesso na gestão do pessoal nas PMEs.

### **Perguntas de Pesquisa**

- Que práticas para atrair e reter talentos podem contribuir para o sucesso da gestão de pessoal nas PME's ?
- Como gerir as práticas para atracção e retenção de talentos nas PME's?

### **Metodologia**

A metodologia qualitativa, por suas características holísticas e interpretativas tem uma estrutura flexível que não segue uma estrutura rígida. Flick (2002) afirma que a pesquisa qualitativa é importante para estudos de relação social, dada a pluralidade de palavras da vida. Portanto, para entender as práticas para atracção e retenção de talentos foi necessário, o uso da abordagem qualitativa.

Para colecta de dados foi necessário o uso da trinangulação de dados que consistiu em entrevista semi-estruturada, observação simples e análise de documentos das PMEs. Como Marconi e Lakatos (2002) consideram a entrevista como um instrumento de geração de dados de natureza profissional a partir do qual o pesquisador obtém informações sobre um determinado assunto por parte de alguém. A entrevista semi-estruturada, foi a base para colecta de dados para esta pesquisa, para garantir eficiência e eficácia no processo de colecta e análise de dados.

Marconi e Lakatos (2010) consideram a observação como uma técnica de colecta de dados para obter informações e uso dos sentidos para obter certos aspectos da realidade que é ouvir, examinar factos ou fenômenos que se deseja estudar. Por isso, foi necessária usar a observação para complementar a entrevista aplicada aos gestores e funcionários.

Com este método, o pesquisador teve contacto direto com as PMEs e teve a capacidade de registar a informação na medida que elas ocorreram e eventualmente foi capaz de verificar dados incomuns que podiam passar despercebidos. O pesquisador observou o comportamento dos gestores e funcionários durante o processo de trabalho.

A análise documental foi relevante para certificar as políticas existentes nas PMEs. Esta técnica apoiou o pesquisador a verificar se a PMEs possui políticas para retenção de talento e se as práticas para gestão do pessoal aplicadas pelas PMEs identificadas durante a entrevista estão documentadas.

De acordo com Flick (2002), a pesquisa qualitativa torna-se base de trabalho de interpretação e inferência feita a partir de um material empírico. A partir da análise de conteúdo, foi possível interpretar e descrever falas dos participantes. O ponto de partida é o desempenho interpretativo de um texto (uma entrevista, uma observação, uma narrativa).

## **Resultados**

### **Práticas para atrair e reter pessoal qualificado nas PMEs**

A gestão de talentos é muito importante quando as PMEs pretendem atrair e reter trabalhadores para o alcance do sucesso no longo prazo, pois, a perda de talento perturba a eficiência e eficácia organizacional.

As pessoas talentosas são dinâmicas e procuram sempre ser criativos e inovadores, por isso, os gestores devem procurar estratégias para incorporar e desenvolver talentos na organização.

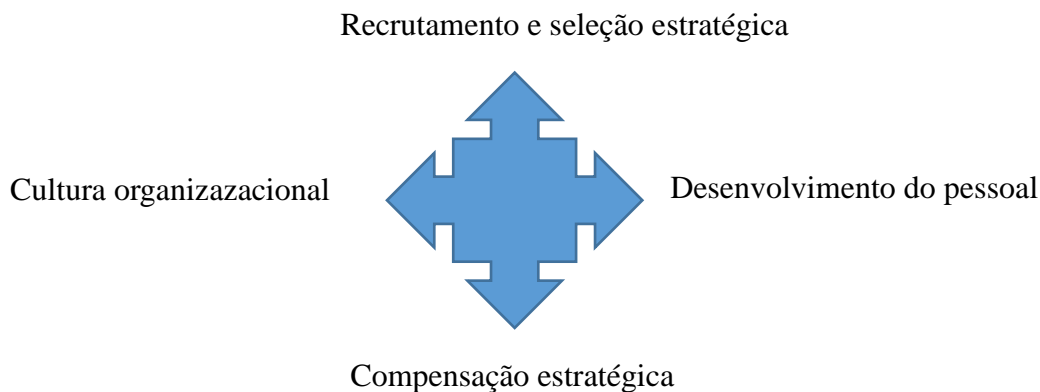


Figura 1: Práticas para atrair e reter pessoal qualificado nas PMEs

### **Recrutamento e Seleção do Pessoal**

O processo de recrutamento é fonte de matéria-prima para o processo de selecção, o que significa que a qualidade no processo de recrutamento contribui para qualidade no processo de selecção.

Uma das perguntas feitas aos gestores das PMEs a seguinte: Quais são as práticas aplicadas para atrair e reter pessoal qualificado?

As respostas foram as seguintes:

*“Para contratar trabalhadores, falamos com os trabalhadores locais para trazer conhecido”*  
(António Enes)

*“Um dos operadores de bomba foi meu empregado doméstico.”* (Abdul Issa)

*“(...) Sou sobrinho do proprietário do estabelecimento”* (Lazaro Cantos)

As revelações acima mostram, que as PMEs em causa optam por usar meios informais para contratar seus funcionários. Chiavenato (2014), considera este tipo de recrutamento barato e relativamente rápido. A técnica de recrutamento informal contribuem para uma eficiência no processo. Porém, não garante a eficácia no recrutamento do trabalhador. A ideia de ter pessoas talentosas a nível organizacional passa por aplicar estratégias de recrutamento que tem em vista o alcance dos objectivos organizacionais.



Gil (2007) argumenta que as pessoas são o bem mais importante disponível para a organização, pelo que devem ser recrutados e seleccionados com maior competência possível. Para atrair e reter talentos, as PME's precisam de recrutar, seleccionar e tomar a decisão com cautela. A incompetência nos processos de recrutamento e na selecção comprometem as acções subsequentes da gestão empresarial.

Gil (2007) acrescenta que quando se recruta e selecciona pessoas sem habilidades e conhecimentos, incorre-se ao risco de apresentar à organização pessoas improdutivas, comprometendo assim o desempenho organizacional.

Na análise dos documentos das PME's pode-se notar que elas não possuem políticas formais para o processo de provisão (recrutamento, selecção e integração). O processo de provisão, é o processo pelo qual a organização introduz pessoas para fazer parte dela. Partindo do princípio de que a primeira impressão motiva ou desmotiva a pessoa, percebe-se que é importante que a organização procure identificar estratégias para que os potenciais colaboradores tenham boa impressão sobre ela. A boa impressão faz com que o colaborador carregue consigo o sentido de responsabilidade pelo trabalho.

### **Desenvolvimento e desempenho do pessoal**

Uma das práticas para atrair e reter o talento é o desenvolvimento do pessoal. O processo de desenvolvimento procura dotar o pessoal de competências para enfrentar desafios actuais e futuros da organização. Contudo, pode-se considerar que a formação, a capacitação e o treinamento contínuo pode desenvolver talento a nível organizacional. Cunha *et al* (2012), afirmam que a formação promove o desempenho dos colaboradores um vez que prepara para assumirem responsabilidades na organização.

*“Tive treinamento para trabalhar com computador”*( Stela Amaro)

*“Nunca tive qualquer formação”* (Salvador Ariel)

*“Por exigência do ministério de energia, todos os bombeiros têm tido formação antes de começar a trabalhar para conhecer regras de trabalho”* (Kassam Hassam)

Tanto Stela Amaro (trabalhadora da área de administração) como Salvador Ariel (chefe das bombas) são trabalhadores da mesma empresa. Porém um se encontra numa situação em que foi

preparada para usar seu instrumento de trabalho (Stela Amaro) e o outro apesar de estar a bastante tempo a trabalhar na empresa nunca teve preparação para o efeito.

Salvador Ariel, antes de ser operador de bombas de combustível, foi empregado doméstico do gestor da estação de serviço Estoril. Pela confiança do patrão, tornou-se chefe das bombas de combustível. O facto de este trabalho não ter tido preparação para enfrentar a nova actividade põe em causa o seu desempenho. É necessário treinar para informá-lo sobre o perigo que existe na bomba de combustível de modo a tomar devidas precauções durante o processo de trabalho. Ademais, pelo facto do seu trabalho envolver o atendimento ao cliente, ele tem que ter competências para o atendimento ao cliente.

A Sra. Stela Amaro foi preparada, este é um factor motivador que contribui para satisfação. De acordo com Herman (1993), uma das estratégias para reter funcionários é dar-lhes treinamento formal. Cunha et al. (2012) reforçam essa ideia, dizendo que a preparação do trabalhador para ocupar o cargo satisfaz o trabalhador e daí resulta o desejo do trabalhador responder através da sua dedicação pelo trabalho.

Embora haja um *deficit* em relação ao treinamento contínuo dos trabalhadores, esta situação mostra de alguma forma a preocupação do gestor ou do proprietário em procurar formas de melhorar o desempenho do trabalhador. Pode ser por isso que os trabalhadores trabalham há a bastante tempo.

Diferentemente da estação de serviço do Estoril, a estação de serviço Albatejo felizmente os funcionários que trabalham nas bombas de combustível tem tido treinamento antes do início de actividades de trabalho. Apesar do treinamento ser uma actividade obrigatória para que exerce trabalho de bombeiro, há pessoas que nunca não tiveram o treinamento como o Sr. Salvador Ariel, que é responsável por uma bomba de combustível.

### **Compensação e desempenho do pessoal**

De acordo com Chiavenato (2014), o processo de compensação das pessoas, é um dos elementos-chave para a motivação e encorajamento dos trabalhadores na organização. A motivação das pessoas é fundamental para que tenha um bom desempenho. A falta de motivação, é uma das razões que levam as pessoas a mudar de emprego. As pessoas mudam de emprego para uma melhor renda.

## **Cultura organizacional e desempenho**

Todas as organizações têm uma cultura que se caracteriza por valores que defendem a regularidade do comportamento de seus membros pela filosofia que guia suas políticas e o clima expresso, tanto pelo *layout* físico como pela interação de seus membros entre si como o general público (Gil, 2007).

Durante a observação, foi possível notar que os trabalhadores das diferentes PMEs possuem características semelhantes. É comum achar que alguns estão muito empenhados no seu trabalho em uma extensão e não se preocupar com o tempo para terminar o trabalho em comparação com algumas organizações.

Santo (1998) argumenta que a cultura desempenha um papel muito importante nas organizações. Uma cultura forte e congruente está subjacente à estrutura e as estratégias organizacionais eficazes do que uma cultura incongruente. Gil (2007) corrobora a idéia de Santo (1998) afirmando que as empresas que promovem seu ajuste cultural para mudanças ambientais têm melhores condições para desenvolver quando comparadas com as mais rígidas em relação aos estímulos externos. O risco de uma organização com comportamento rígido em relação as mudanças ambientais é de não se adaptarem a novos ambiente e conseqüentemente se extinguirem.

## **Gestão de práticas de atracção e retenção de pessoal nas PMEs**

Com base em políticas para atrair e reter pessoal, as PMEs têm que identificar e gerir práticas adequadas a realidade organizacional. De acordo com Chiavenato (2009), as organizações devem fazer todo o esforço necessário para proporcionar um ambiente de trabalho físico e psicológico, agradável e seguro, consistente para atrair e reter trabalhadores.

Russo (2006) afirmou que investimento em um bom ambiente de trabalho deve ser o mas mais importante e mais alto feito por qualquer organização, como demonstrado pelas respostas na próxima pergunta de pesquisa:

"Como as PME conseguem atrair e reter empregados?"

## **Qualidade de vida no trabalho**

Herman (1993) argumenta que as pessoas estão cada vez mais conscientes que quando procuram ou se candidatam a um emprego, se questionam: o que está lá para mim?

De acordo com Chiavenato (2009), a QVT implica criar, manter e melhorar o ambiente de trabalho tanto condições físicas quanto psicológicas, bem como condições sociais. Isso faz com que a pessoa perceba que se esta num mercado de trabalho onde existe concorrência entre organizações para o trabalho. Se a organização não criar uma boa QVT, corre o risco de não atrair nem manter pessoal qualificado.

### **Ambiente físico ambiental**

O local de trabalho é um dos factores mais importantes necessários para criar condições físicas, saúde e segurança no trabalho. É um factor muito importante considerar se é necessário atrair e reter trabalhadores em uma PME. O ambiente físico está relacionado à higiene e segurança no trabalho (HST).

A partir da observação, o pesquisador notou que os trabalhadores têm a roupa mínima exigida pelo ministério do trabalho, como vestidos, capacetes e botas para alguns tipos de trabalho. O que significa que, cumprem com as regras de HST.

No entanto, nas PMEs não existe um plano de higiene e segurança no trabalho. Chiavenato (2009) diz que a segurança no trabalho é um conjunto de itens técnicos, educacionais, médicos e psicológicos ou factores usados para prevenir acidentes.

De acordo com Chiavenato (2009), conforme indicado, as organizações, criar todos os meios necessários para um ambiente de trabalho físico e psicológico agradável e seguro para atrair e reter trabalhadores.

### **Ambiente Psicológico de Trabalho**

*“Estou nesta empresa estes todos anos porque não tenho problemas com o patrão, ele é boa pessoa.”* (Xavier Abdulay)

Devido a um bom relacionamento com o chefe, o senhor Xavier permanece na organização por muito tempo.

*“Estou a trabalhar há muitos anos porque há bom ambiente de trabalho”* (Moisés Garrano)

Estas respostas mostra-nos que os funcionários estão preocupados e gostam de trabalhar num lugar com boas condições de trabalhar.

De acordo com Cunha (2012), as organizações devem criar ambientes favoráveis para evitar o abandono voluntário pelos trabalhadores

*“Houve uma altura em que haviam muitos roubos. Eu passava a vida a ser descontado por coisas que eu não sabia quem levou. Eu sou gestor, mas não é possível estar em todo sítio para evitar roubo.”* (Garrano Moisés)

Isso significa que o gestor não estava feliz com o desconto sofrido devido aos assaltos que ocorreram na estação de serviço Albatejo. Segundo Chiavenato (2009), a punição foi a ferramenta mais utilizada para mudar o desempenho das pessoas. Este autor critica esta prática, dizendo que é uma estratégia global extremamente ilógica. A punição tem sido uma prática comum nas PME. No entanto, os trabalhadores só são recompensados de acordo com o que está consagrado no contrato.

O melhor seria motivar uma mudança de comportamento para um bom desempenho. Chiavenato (2009) oferece uma dica usando a teoria do reforço positivo, o qual ele afirma que é direcionado para os resultados desejados.

*“Quando tenho alguma preocupação e preciso de dinheiro, o patrão empresta me dinheiro”* (António Amarchande)

De acordo com Herman (1993), para manter bons funcionários, o gestor deve ser digno de bons elementos. Essa ideia também é defendida por Chiavenato (2009) quando ele diz que o dinheiro pode ser um efeito motivador sobre a produtividade. Por conseguinte, é possível que os gerentes das PME atraem e regulem os melhores funcionários como vimos acima, apenas fornecendo um ambiente de trabalho psicologicamente.

## **Relações Humanas**

De acordo com Chiavenato (2009), as relações humanas são relações internas entre a organização e o trabalhador. As relações humanas incluem promoções, transferências, demissões e partidas devido à aposentadoria. Os relacionamentos positivos são essenciais para a retenção de pessoal e para a produtividade. Eles também são importantes para a atração de bons funcionários. Devido às características das PMEs, a maioria das administrações baseia-se na relação familiar. A tomada de decisões é baseada na família. O tratamento das relações humanas também é feito com base em regras internas não escritas. Conforme mencionado anteriormente, não há políticas ou planos organizacionais que governem o comportamento dentro da organização.

*“ Para tomada de qualquer decisão, eu sento com minha mãe em casa, verificamos o caso e decidimos ”(Abudo Issufo)*

*“Qualquer decisão relativa a organização é feita por mim como gestor operacional e o meu pai como proprietário. Se o caso for grave que mereça uma intervenção jurídica consultamos ao jurista da organização ”(António Alves)*

Olhando para a estrutura desta organização, o Sr. Abdul Issufo é o gestor da empresa e sua mãe é proprietária da empresa. Uma das funcionárias é a irmã mais velha da proprietária.

Se existir uma situação em que a irmã da dona não ter relacionamento saudável com um dos trabalhadores que não faz parte da família. Qual seria o procedimento para resolução de tal conflito? Com isso, pode-se prever uma situação de alguma forma, romper algumas regras de conduta social, além de criar problemas sociais.

Tratando-se de organizações que não tem políticas documentadas, em várias situações, pode ocorrer injustiças em relação ao trabalhador que não faz parte da rede de família, pois, a tendência das PMEs é promover membros da família. Chiavenato (2009) afirma que a promoção simboliza o sucesso que representa um passo para cima na carreira de alguém. Portanto, levando em consideração essa perspectiva, é extremamente difícil para um trabalhador que faz não parte da família ser promovido. Este tipo de situação pode levar ao abandono voluntário.

### **Considerações Finais**

O sucesso organizacional depende da forma como a organização está organizada. Organização esta que inicia de organização de procedimentos organizacionais. Para organizar procedimentos é necessário que as PMEs definam políticas que possam orientar o comportamento organizacional. Uma vez tendo políticas organizacionais, as PMEs podem contudo identificar diversidades de boas práticas para gestão de talentos, considerando os objectivos que se pretende alcançar e valorizando a cultura e os valores organizacionais.

A QVT é um factor que afecta a vida social e econômica do trabalhador. Um bom plano de benefício social orienta as PMEs a implementar práticas que atendam às necessidades e desejos do trabalhador. Portanto, as PMEs podem criar valor para seus talentos procurando construir um lugar confortável para trabalhar. Um lugar confortável para trabalhar é fonte para atracção e retenção de talentos da organização, pois, condiciona a satisfação no trabalho. Um trabalhador satisfeito sente-se motivado a trabalhar. Se o trabalhador não estiver satisfeito, sua mente estará a

providenciar meios de sobrevivência, contribuindo assim para um fraco desempenho no trabalho. Uma organização onde há uma boa relação laboral, cria condições de um ambiente de trabalho saudável contribuindo assim, para alta motivação para o trabalho.

A alta motivação no trabalho é fonte de vantagem competitiva, uma vez que o trabalhador motivado não terá tempo para procurar o novo emprego. Se as PMEs conseguirem manter seu talentos, a produtividade irá aumentar. Ademais, a PMEs com condições confortáveis para trabalhar irá atrair potenciais talentos. Desta forma surge o sucesso das PMES.

### **Referência bibliográfica**

- Castro, D. D. R. (2011), O Desafio de Atrair e Reter Talentos em Organizações na contemporaneidade. VII congresso nacional de excelência e gestão.
- Chiavenato, I, (2009), *Recursos Humanos: O Capital Humano das Organizações, 9ª edição revista actualizada*. Brasil, Elsevier.
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de Pessoas: O Novo Papel de Recursos Humanos na Organização*, (4ª ed). São Paulo, Brasil: Editora Manole.
- Cunha, M., Rego A., Cunha, R.C, Cardoso, C., Marques, C.A. & Gomes, J.F.,S. (2012), *Manual de Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano, Revista e Corrigida, Silabo Gestão*, (2ª Ed.) Lisboa, Portugal.
- Flick, U. (2002), *Metodos Qualitativos na Investigação Científica, Monitor-projectos*. Edições Lda: Portugal.
- Gil, A.C. (2007), *Gestão de Pessoas: Enfoque nos Papeis Profissionais*, Editora Atlas
- Herman, R.E. (1993), *Como Manter os Bons Funcionário: Estratégias Para Solucionar o Grande Problema de Recursos Humanos da Década*, Makron Books, Brasil editora, São Paulo.
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa* (Vol. 2, pp. 35-36). São Paulo: Atlas.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2010), *Técnicas de Pesquisa*, (7ª. ed.). São Paulo Atlas
- Russo, J. (2006). *Balanced Scorecard Para PME*, 3ª edição. LIDEL edições Técnicas
- Santo, N.M.B.F. (1998), *Cultura e Desempenho Organizacional: Um estudo Empirico em Empresas Brasileiras do setor Têxtil*, Brasil.

## **A Inovação como uma das actividades chave do empreendedor**

**Martinho Amisse Niamale**

*martinhoniamale@gmail.com*

### **Resumo**

Este trabalho apresenta o empreendedorismo como a criação de algo novo a partir da identificação de uma oportunidade, a dedicação, a persistência e a ousadia que aparecem como atitude imprescindível neste processo para se alcançar os objectivos pretendidos. É apresentado o conceito de empreendedorismo, bem como feita uma análise do perfil do empreendedor e suas principais características, além de seus pensamentos inovadores. Busca-se expor de forma clara e objectiva a forma como se deu o desenvolvimento da actividade empreendedora ao redor do mundo, os passos seguidos para a concepção de um empreendimento, e destacando a importância de um detalhado plano no como se difundiu em Moçambique, suscitando pontos importantes do pensamento empreendedor e sua relação com a evolução económica mundial. Demonstra os caminhos a serem tomados em conta na sustentação e rentabilidade deste negócio no mercado. Visa definir parâmetros, conceitos, diferenciar e enaltecer a importância da visão de inovação para a existência do empreendedor, somado aos riscos da não observação destes conceitos. Firmando-se no pensamento de autores como Peter Drucker e Idalberto Chiavenato, que defendem o empreendedorismo como actividade de enorme importância nas economias locais e mundiais.

Palavras-chaves: inovação, empreendedorismo, mercado, riscos, desenvolvimento.

### **Abstract**

This work presents entrepreneurship as the creation of something new from the identification of an opportunity, dedication, persistence and tendency that appear as an essential attitude in this process in order to achieve the desired objectives. The concept of entrepreneurship is presented, as well as an analysis of the profile of the entrepreneur and his main characteristics, as well as his innovative thoughts. It seeks to present in a clear and objective way the development of the entrepreneurial activity around the world, and speculates for the design of an enterprise, and highlights the importance of a detailed plan as it spread in Mozambique, raising important points of entrepreneurial thinking and its relation to global economic evolution. It also demonstrates the paths to be followed for the sustentation and profitability of this business in the market. It aims to define parameters, conceptualize, differentiate and enhance the importance of the vision of innovation for the existence of the entrepreneur, added to the risks linked to not observing these concepts. The presenter is firm in the thinking of authors like Peter Drucker and Idalberto Chiavenato, who defend entrepreneurship as an activity of enormous importance in local and world economies.



**Keywords:** Innovation. Entrepreneurship. Marketplace. Risk. Development.

## **Introdução**

Para se destacar no mercado cada vez mais competitivo actualmente, é necessário apresentar o perfil de empreendedor que apresente um diferencial que promova a mudança e o desenvolvimento económico. Esse novo profissional deve ter a capacidade de inovar continuamente, trazendo ideias, que revolucionem a maneira de administrar as decisões que, trarão o sucesso para a organização.

O empreendedorismo é considerado hoje um fenómeno global, dada a sua força e crescimento, nas relações internacionais e formação profissional. Moçambique aparece como um dos países que abraça a ideia para ser citado como um país criativo e onde se desenvolvem empreendedores.

Esta apresentação faz uma análise sobre o surgimento e os diversos aspectos históricos relacionados à actividade empreendedora, desde a idade média, quando o empreendedorismo poderia ser resumido basicamente à prestação de serviços ao governo, seguindo para uma industrialização no século XVIII que criou a necessidade de uma mudança no perfil da actividade empreendedora, passando a seguir pelas mudanças na definição de empreendedor e empreendedorismo, além de questões envolvidas à necessidade que estes empreendedores tinham de receber investimentos para realizarem seus projectos e a consequente divisão de conceitos de empreendedor e investidor de capital.

Segue apresentando mudanças de cenário e conceitos que ocorreram nos séculos XIX e XX, desenvolvendo então, uma perspectiva economicista do espírito empreendedor, associando-o ao desejo de obtenção de lucro pessoal, ao operar um empreendimento e assumir os riscos e prejuízos, com a intenção final de obter o lucro gerado pelo negócio.

Com o passar do tempo, surge a necessidade de adequar antigos processos, e criar novos, para atender uma nova estrutura económica e de mercado, para o empreendedor isso é apresentado como uma urgência em se adaptar constantemente às novas exigências dos consumidores e da economia, desta forma o conceito de empreendedorismo passa a ser subsidiado ao acto de inovar. Para tanto, este artigo conceitua a inovação não como uma simples parte da actividade

empreendedora, mas como sendo a ferramenta fundamental para o desenvolvimento do empreendedorismo.

Diferencia inovação de simples inventos, demonstrando as etapas e critérios para inovar, buscando atender aos anseios do mercado e gerar renda ao empreendimento para que este possa manter-se e suprir-se.

A ideia de inovação é concebida como uma criação ou renovação de algo já existente, partindo de estudos, observações e persistência, na busca de soluções, que sejam práticas e simples, ao passo que possam ser facilmente entendidas e aceitas pelos consumidores. Também demonstra que o empreendedorismo não é uma exclusividade de pequenos investidores dispostos a abrir um negócio, mas que grandes empresas podem ser consideradas empreendedoras desde que apresentem inovações, no chamado ‘empreendedorismo corporativo’.

Apresenta uma iniciação à Gestão da Inovação, como uma prática fundamental para o alcance, manutenção e frequência nos processos inovadores dentro do empreendimento, de forma a esclarecer pontos indispensáveis ao empreendedor, seja ele individual, familiar, ou mesmo uma grande empresa.

Define graus, tipos e níveis de novidade e mudança, proporcionados pelo estudo e prática da Gestão da Inovação, no mercado e na história. Seguindo estes conceitos, apresenta a trajetória e desenvolvimento da actividade empreendedora em Moçambique, dando ênfase à importância de instituições como o Ministério de ciências e tecnologias ao longo deste processo.

Cita a abertura político-económica do início dos anos 90, como um dos factores de grande relevância no surgimento das pequenas empresas em Moçambique, e os problemas de falta de conhecimento técnico e suporte que dificultavam o crescimento da actividade empreendedora nessa época. Segue com o surgimento de instituições e programas especializados em apoiar e orientar estes empreendedores em todo o processo de concepção, gestão e manutenção destes negócios, e como todos estes factos agregados tornaram Moçambique um ambiente de grande desenvolvimento do empreendedorismo e das pequenas empresas.

Engloba também a necessidade de um planeamento estratégico que alcance todos os níveis do empreendimento, demonstrando a utilidade e necessidade de um plano de negócios na vida empresarial. Finaliza apresentando dois exemplos de empreendedores que seguiram estes

princípios e transformaram ideias em pequenas empresas, que cresceram se tornaram grandes, não só em tamanho, mas em importância para o mercado e inspiração para todos os empreendedores e sonhadores.

Tudo patente em estudos realizados por renomados profissionais que participaram de todos os processos citados acima, como por exemplo, Chiavenato (2007), Drucker (1987) e Dornelas (2005), que são considerados grandes mestres da administração moderna, sendo profundos conhecedores de vasta gama de assuntos relacionados.

## **Revisão da Literatura**

### **1.1. Noção de Empreendedorismo**

“A palavra empreendedor tem a sua origem na palavra entrepreneur que é francesa, literalmente traduzida, significa Aquele que está entre ou intermediário.” (Hisrich, 1986, p.96). A definição de empreendedor evoluiu com o passar do tempo, devido às mudanças ocorridas na área económica mundial tornando-se mais complexa. Desde o início na idade média, o indivíduo que participava ou administrava grandes projectos de produção era chamado de empreendedor, porém esta pessoa utilizava os recursos fornecidos geralmente pelo governo do país. O empreendedor da idade média era o clérigo – a pessoa encarregada de obras arquitetónicas como castelos e fortificações, prédios públicos, abadias e catedrais. No século XVII agrega-se mais uma característica ao empreendedor, o do risco. Neste período o empreendedor era a pessoa que assumia um contrato com o governo, para fornecimento de um produto ou serviço. Como o valor do contrato é fixo qualquer resultado, seja ele lucro ou até mesmo prejuízo, eram do empreendedor.

O escritor Richard Cantillan no ano de 1700, através do fracasso de um empreendedor francês chamado Joh'n Law, que ao fundar uma empresa comercial – a Mississippi Company, Law tentou aumentar o valor das acções da empresa para mais que o seu património. Percebendo essa falha Cantillan desenvolveu uma das primeiras teorias do empreendedor. Ele entendeu que o empreendedor era alguém que corria riscos, pois, “compram a um preço certo e vendem a um preço incerto, portanto operam em riscos”. (Burr & Irwin, 1985, p. 16-23.).

No século XVIII, veio a diferenciação entre o investidor de capital e o empreendedor. Uma das causas dessa evolução foi a industrialização, onde muitas coisas estavam sendo inventadas, como por exemplo, Eli Whitney com a invenção do descaroçador de algodão e Thomas Edison com a

electricidade. Os dois empreenderam com seus estudos, porém para colocar em prática, necessitavam de capital, o capital era financiado pelos investidores.

Portanto empreendedor era a pessoa que precisava de capital e o fornecedor do capital eram os investidores de risco. Um investidor de risco é um administrador, profissional do dinheiro que faz investimentos de riscos com o objectivo de obter altas taxas de retorno sobre o investimento.

No final do século XIX e no início do século XX, a definição do empreendedor passou a ser vista por perspectiva económica. Dito deste modo prevê, o empreendedor organiza e opera uma empresa para lucro pessoal. Paga os preços actuais pelos materiais consumidos no negócio, pelo uso da terra, pelo serviço de pessoas que emprega e pelo capital de que necessita contribuindo com a sua própria iniciativa, habilidade e empenho no planeamento, organização e administração da empresa. Também assume a possibilidade de prejuízo e de lucro em consequência de circunstâncias imprevistas e incontroláveis. O resíduo líquido das receitas anuais do empreendimento, após o pagamento de todos os custos, são retidos pelo empreendedor. (Ely e Ress, 1937, p. 488.). Ainda não temos um conceito exclusivo para o empreendedorismo, nesta época não houve a distinção entre gerentes e empreendedores.

Em meados do século XX, associam o empreendedor como inovador. A função do empreendedor é reformar ou revolucionar o padrão de produção explorando uma invenção ou, de modo geral, um método tecnológico não experimentado para produzir um novo bem ou um bem antigo de maneira nova, abrindo uma nova fonte de suprimento de materiais ou uma nova comercialização para produtos, e organizando um novo sector, (Schumpeter, 1952, p.72.).

Nesse período também o conceito de inovação é integrado à característica do empreendedor. De facto a inovação, o acto de lançar algo novo é uma das mais difíceis tarefas para o empreendedor. Exige que o indivíduo tenha uma visão holística do ambiente em geral para que possa desenvolver um novo produto, um novo serviço ou até mesmo um método para modificar uma nova estrutura organizacional.

Na actualidade o conceito se transformou basicamente nos conceitos elaborados pelos autores Albert Shapero, Karl Vesper e Robert C. Ronstadt. Em quase todas as definições de empreendedorismo, há um consenso de que estamos falando de uma espécie de comportamento que inclui: (1) Tomar iniciativa, (2) organizar e reorganizar mecanismos sociais e económicos a fim de transformar recursos e situações para proveito prático, (3) aceitar o risco ou o fracasso, (Shapero, 1975, p. 187.).

Para o economista, um empreendedor é aquele que combina recursos, trabalho, materiais e outros activos para tornar o seu valor maior do que antes; também é aquele que introduz mudanças, inovações e uma nova ordem. Para um psicólogo tal pessoa é geralmente impulsionada por certas forças – a necessidade de obter ou conseguir algo, experimentar, realizar ou talvez escapar à autoridade dos outros. Para alguns homens de negócios, um empreendedor pode ser um aliado, uma fonte de suprimento, um cliente ou alguém que cria riqueza para outros, assim como encontrar melhores maneiras de utilizar recursos, reduzir desperdício e produzir empregos que outros ficarão satisfeitos em conseguir. (Vesper, 1975).

Contudo, empreendedorismo é neste contexto um processo dinâmico em criar mais riqueza. A riqueza é criada por indivíduos que assumem os principais riscos em termos de património, tempo e/ou comprometimento com a carreira ou que provêm valor para algum produto ou serviço pode não ser novo ou único, mas o valor deve de algum modo ser infundido pelo empreendedor ao receber e localizar as habilidades e os recursos necessários.

## **1.2. O empreendedorismo em Moçambique**

O surgimento dos primeiros empreendedores em Moçambique; foi devido a uma abertura maior da economia na década de 90. Porém esses novos empreendedores não detinham conhecimentos suficientes para administrar seus negócios. Foi a partir desse surgimento do pequeno empreendedor que o Ministério de ciências e tecnologia começou a dar um suporte para esses novos empreendimentos.

Além do Ministério de ciências e tecnologia, também existem outros programas que auxiliam o empreendedor, tais como algumas ONGs (Geração de Novas Empresas de Software, Informação e Serviço) que foi criado para apoiar as empresas de informática que exportavam *software*. E também foi através de programas como estes que o plano de negócios (business plan) começou a se popularizar em Moçambique.

À semelhança do Brasil, Portugal e outros países, existem dois tipos de empreendedorismo em Moçambique. O primeiro seria: O empreendedorismo de oportunidade, onde o empreendedor visionário sabe aonde quer chegar, cria uma empresa com planeamento prévio, tem em mente o crescimento que quer buscar para a empresa e visa a geração de lucros, empregos e riquezas (Dornelas, 2005, p.28).

E a segunda definição seria: O empreendedorismo de necessidade, em que o candidato a empreendedor se aventura na jornada empreendedora mais por falta de opção, por estar desempregado e não ter alternativas de trabalho (Dornelas, 2005, p.28). Actualmente Moçambique é um celeiro de novos e jovens empreendedores, principalmente no que diz respeito a novas tecnologias.

### **1.3. Características do empreendedor**

Existe a concepção do empreendedor nato, aquele que nasce com as características necessárias para empreender com sucesso. No entanto, como se trata de um ser social, influenciado pelo meio que em que vive, a formação empreendedora pode acontecer por influência familiar, estudo, formação e prática.

Segundo Chiavenato (2007), na verdade, o empreendedor é a pessoa que consegue fazer as coisas acontecerem, pois é dotado de sensibilidade para os negócios, tino financeiro e capacidade de identificar oportunidades. Com esse arsenal transforma ideias em realidade, para benefício próprio e para benefício da comunidade. Por ter criatividade e um alto nível de energia, o empreendedor demonstra imaginação e perseverança, aspectos que, combinados adequadamente, o habilitam a transformar uma ideia simples e mal estruturada em algo concreto e bem-sucedido no mercado.

Para que um profissional empreendedor venha a ser bem-sucedido em seu próprio negócio, o empreendedor tem o desafio de iniciar com um pequeno capital, em um momento do mercado em que mudanças são uma constante, já que vivemos em um mundo globalizado onde a tecnologia e a informação exercem grande peso para o mercado. E ainda segundo Chiavenato (2007) para ser bem-sucedido o empreendedor não deve apenas saber criar o seu próprio empreendimento. Deve também saber gerir seu negócio, para mantê-lo e sustentá-lo em um ciclo de vida prolongado e obter retornos significativos de seus investimentos. Isso significa administrar, planificar, organizar, dirigir e controlar as actividades relacionadas directa ou indirectamente com o negócio.

Para Chiavenato (2007), existem três características básicas para um empreendedor. São elas: 1- Necessidade de realização: Uma necessidade pessoal, o que o diferencia dos outros. 2- Disposição para assumir riscos: Riscos financeiros e de demais ordens assumidos ao iniciar o

próprio negócio. 3 - Autoconfiança: Segurança ao sentir que pode enfrentar os desafios e problemas.

Portanto o empreendedor que deseja alcançar sucesso nos negócios necessita de características tais como: coragem e paixão para desbravar o novo, equilíbrio, racionalidade e facilidade em lidar com as mais variadas situações, já dentro do empreendimento.

## **2. Plano de negócio**

Segundo Chiavenato (2007), plano de negócios (*Business Plan*), também chamado "plano empresarial", é uma descrição detalhada de todos os aspectos de um novo empreendimento, e projecta aspectos mercadológicos, operacionais e financeiros dos negócios.

Segundo Dornelas (2005) o plano de negócios é parte fundamental do processo empreendedor. Ora, os empreendedores precisam saber planificar suas acções e delinear as estratégias do empreendimento a ser criado ou em crescimento. A principal função de um plano de negócios é a de promover uma ferramenta de gestão para o planeamento e desenvolvimento inicial de uma *start-up*.

Os objectivos do plano de negócio devem ser definidos com clareza para que não sejam confundidos com metas, ou seja, o plano serve para propor o ordenamento das ideias e a apreciação da potencialidade e da disponibilidade do empreendimento que é o plano de negócio operacional, ou se servirá para conseguir recursos financeiros que pode ser chamado de plano de negócio para obtenção de recursos. Na verdade ele é um só, o que muda é apenas o enfoque que a ele se dará.

## **3. Inovação**

Não seria possível falar de empreendedorismo, sem citar a inovação, pois esta é peça chave para o nascimento e manutenção de um empreendimento "os empreendedores inovam. A inovação é o instrumento específico do empreendedor" (Drucker, 1987).

A palavra inovação, deriva dos termos latinos in e novare e significa fazer algo novo ou renovar. Segundo Drucker (1987), a inovação é a habilidade de transformar algo já existente em um recurso que gere riqueza. “ (...) Qualquer mudança no potencial produtor-de-riqueza de recursos já inexistentes constitui inovação...” (p. 40).

A compra, a prestação foi uma inovação que exigiu apenas uma ideia e revolucionou o mercado mundial, portanto, "a inovação não precisa ser técnica, não precisa sequer ser uma "coisa""(Drucker, 1987). Outro factor fundamental é a busca incessante pela inovação, pois as ideias raramente surgirão ao acaso. Drucker (1987) ainda afirma que a eficácia da inovação está ligada à sua simplicidade e concentração caso contrário poderia ser confusa ou simplesmente não funcionar, o que a tornaria inútil. "A inovação sistemática, portanto, consiste na busca deliberada e organizada de mudanças, e na análise sistemática das oportunidades que tais mudanças podem oferecer para a inovação económica ou social." (Drucker, 1987, p. 45). Ainda tratando-se de inovação sistemática, Drucker (1987) afirma que se baseiam em sete fontes, divididas em dois grupos que permitem ao empreendedor alcançar a oportunidade inovadora, o primeiro grupo, a saber, refere-se a sectores internos da instituição: o inesperado, a incongruência, a inovação baseada na necessidade de processo, mudanças na estrutura do sector industrial ou na estrutura do mercado.

E outro grupo de três fontes que consiste em mudanças fora da empresa: mudanças demográficas; mudanças de disposição, percepção e significado; conhecimento novo, podendo este ser científico ou não científico. Estas sete fontes necessitam ser igualmente consideradas e analisadas em separado, pois tem igual importância no processo inovador que pode surgir tanto a partir de factores internos quanto externos à organização.

Empreender e inovar envolve lidar com todos os riscos sobre a ideia, portanto, inovação baseia-se na capacidade que a invenção tenha de gerar receita, Drucker (1987), ressalta que "ideias brilhantes" não representam inovação em sua grande maioria, pois na maior parte das vezes a receita não ultrapassa os custos de criação ou implantação da referida "invenção".

Todos os riscos devem ser considerados e as sete fontes anteriormente citadas precisam de constante avaliação, pois o conhecimento cria o ambiente ideal para o surgimento da inovação, em contrapartida, as "ideias brilhantes" tendem a fracassar, portanto não são recomendáveis "O empreendedor faria bem, portanto, em renunciar a inovações baseadas em ideias brilhantes, por mais atraentes que sejam os casos de sucesso." (Drucker, 1987, p. 183).

Entende-se que uma pequena empresa não pode ser considerada actividade empreendedora, a menos que haja algum tipo de inovação: "(...) empreendedorismo não trata apenas de pequenas



empresas e novos empreendimentos. Não aborda apenas a criação de novos produtos ou serviços, mas, sim, inovações em todos os âmbitos do negócio".

Ainda seguindo este raciocínio, percebe-se que o empreendedorismo se dá em função da inovação, não o contrário como se costuma pensar, considerando que grandes empresas passam a ser empreendedoras quando inovam, e a este processo dá-se o nome de 'empreendedorismo corporativo'.

### **3.1. Gestão da inovação**

Gestão da inovação é a busca pela compreensão dos factores que podem determinar o sucesso ou fracasso de um empreendimento, dentre eles quatro temas centrais, segundo Bessant e Tidd (2009), compreender o que se tenta gerir, compreender o como, compreender o quê, o porquê e o quando da actividade de inovação, compreender que isso é um alvo móvel.

Portanto gerir a inovação é basear-se em mais que uma boa ideia, é preciso calcular estrategicamente e aprender com o processo. Bessant e Tidd (2009) afirmam que a inovação assume muitas formas diferentes, mas pode ser resumida em quatro diferentes tipos, a saber: a) inovação de produtos; b) inovação de processos; c) inovação de posição e d) inovação de paradigma.

É importante salientar que muitas vezes pode haver dificuldade em diferenciar esses tipos de inovação, pelo fato de poderem ser parecidas em alguns casos e se aplicarem a mais de um tipo ao mesmo tempo. "Às vezes, a linha divisória entre os tipos de inovação é bastante imprecisa – uma nova balsa a motor, por exemplo, é tanto uma inovação de produto quanto de processo" (Bessant & Tidd, 2009, p. 30).

Outro factor relevante para o conhecimento da inovação é o grau de novidade que a mesma apresenta, a partir daí Bessant & Tidd (2009) argumentam sobre a diferença entre inovação incremental e inovação radical, pois há uma enorme diferença entre adicionar melhorias e modificações em algo já existente, e criar um conceito (de produto ou serviço) totalmente novo. E tais mudanças podem não tão-somente revolucionar o mercado como a forma que esta inovação influencia o mundo, como por exemplo, a energia a vapor durante a Revolução Industrial, e a forma que os mesmos são vistos/ produzidos. "(...) Há um grau específico de inovação em cada um desses níveis – mas as mudanças em sistemas de níveis mais altos, normalmente, têm implicações para os mais baixos".

## **Considerações finais**

Esta pesquisa teve como finalidade demonstrar e analisar a história da actividade empreendedora no mundo, dando ênfase ao surgimento do empreendedorismo em Moçambique, os factores incentivadores e os entraves encontrados ao decidir por tais ideias em prática. Ao mesmo tempo, buscou definir, conceituar e diferenciar o empreendedorismo ao longo do tempo, desde o seu surgimento na idade media, até tempos actuais, onde é praticado tanto por pessoas que tem boas ideias e visão empreendedora, e resolvem se arriscar no mundo empresarial, a grandes empresas que se tornam grandes empreendedoras por possuir a busca pela inovação como um dos combustíveis para a sua existência.

Deparou-se com a necessidade de uma observação atenta por parte dos empreendedores, com o que é inovação, quais são os tipos, e como alcançá-los através da prática da gestão da inovação, que demonstrou ser uma forma de organização, gestão e filtragem de ideias e conceitos que pode diferenciar uma grande inovação de um invento fracassado.

Concluiu-se então que o empreendedorismo evoluiu de acordo com as necessidades económicas de cada época em que coexistiu, e teve sempre por finalidade o suprimento de carências do mercado, tanto na prestação de serviços quanto na concepção de novas ideias e produtos, criando assim uma associação com a definição que actualmente norteia, diferencia e destaca o empreendedorismo, a busca constante pela inovação, o que torna cada empreendedor uma espécie de revolucionário em algum nível da sua sociedade ou mesmo da economia mundial contemporânea ou atemporal.

Ao tratar do empreendedorismo em Moçambique, foi verificada uma necessidade de haver suporte técnico, e eventualmente suporte financeiro aos pequenos empreendedores, para que os mesmos possam além de por em prática as suas criações, consigam entender todos os processos legais e administrativos, além de atentarem à importância de se fazer planeamentos em todos os níveis do negócio a médio e longo prazo, evitando assim a morte prematura de empreendimentos que surgiram embebidos em potencial, no tocante a boas ideias.

Ficou claro, portanto, que o empreendedorismo esteve sempre associado ao risco que o empreendedor assume cada vez que decide criar algo ou prestar algum serviço a um cliente, desta forma o empreendedorismo pode ser visto como a doação do indivíduo e seus recursos -

podendo estes recursos pertencer a outrém - a um empreendimento idealizado por ele, que pode ou não ser bem aceite pelos consumidores.

Ao decorrer da pesquisa perceberam-se alguns casos que comprovam a visão do autor que abraçou a realização desta pesquisa, assim, decidiu por apresentar alguns exemplos de empresas que estão directamente ligadas à teoria dos estudos supracitados, e correspondem a empreendimentos actuais e dentro da realidade do empreendedor moçambicano.

No primeiro exemplo observou-se a busca pela satisfação plena dos clientes, ao explorar um mercado que possuía grande demanda e praticamente nenhuma oferta, prezando pelo contacto directo com o seu mercado consumidor, o que possibilitou estar constantemente em evolução inovadora, factor que parece ter determinado o rápido crescimento e o sucesso do empreendimento, que mesmo com sua rápida expansão se dedicou a manter o mesmo nível e qualidade dos seus produtos, sem abrir mão da inovação.

No segundo exemplo fica claro o que foi exposto no pensamento de Drucker sobre a simplicidade da inovação, pois apresenta um empreendimento que surgiu da simples vontade de criar algo a partir das sobras de madeira que possuíam, e isso com o devido empenho tornou essa simples ideia em uma empresa de sucesso, que mesmo com o crescimento procurou manter os mesmos ideais que possuíam durante a concepção.

Portanto há uma visível relação entre a boa ideia e a boa vontade, juntamente com o apoio oferecido por instituições especializadas, o que torna o empreendedorismo uma actividade praticável e recomendável, desde que observadas as recomendações propostas por especialistas na criação e gestão desses novos negócios que surgem a partir de grandes ideias e muita dedicação.

Assim, aos já empreendedores e aos que desejam empreender, há um ambiente propício a essa prática na actualidade, porém devem ser considerados todos os factores anteriormente descritos, para garantir que o sucesso seja alcançado e constantemente reafirmado, mesmo num ambiente onde a velocidade das mudanças define os rumos da economia e do mercado, influenciando directamente no comportamento do consumidor, obrigando o empreendedor a ser ousado e altamente adaptativo.

### **Referências bibliográficas:**

Bessant, J & Tidd, J. (2009). *Inovação e empreendedorismo*. S/L: bookman.

Burr, R. J. & Irwin, R. D. (1985). *New Business Ventures and the Entrepreneurship*,

Chiavenato, I. (2007). *Empreendedorismo: dando asas ao espírito empreendedor: Empreendedorismo e viabilidade de novas*. (2ªed.) rev. e atualizada. São Paulo: Saraiva.

Dornelas, J. C. A. (2005). *Transformando ideias em negócios*. (2ªed.). Rio de Janeiro: Elsevier

Druker, P. F. (1987). *Inovação e espírito empreendedor*. (3ªed.). Rio de Janeiro: Editora saraiva.

Ely, R. T & Ress, R. (1937). *Outline of economics*. (6ª ed.)

Hsrich, R. D. et al. (1986). *Entrepreneurship*.

Ronstadt, R. C. (1984) *Entrepreneurship*.

Schumpeter, J. (1952). *Can capitalism survive?*

Hapero, A. (1975). *Entrepreneurship and economic development*.

Vesper, K. (1975). *New venture strategies*.

**Terceira parte:**

# **EDUCAÇÃO**

## **Critérios da avaliação no Ensino secundário - propulsores da qualidade do ensino numa época de crise institucional.**

Mário Miguel Fernando Ali<sup>9</sup>

mmiguel.bismark@gmail.com

### **Resumo**

Avaliar a aprendizagem do aluno, ou seja, atribuir um valor a uma certa acção ou indivíduo é uma tarefa amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva exigindo maior cuidado e observância de critérios que se relacionam com um dado objectivo previamente traçado, e donde a partir destes poderão ser tomadas decisões da pertinência ou não da avaliação. Só a transformação da informação em conhecimento pode responder às exigências do mercado tendo em conta a globalização e, não só, pode garantir a formação dum homem não apenas culto, conhecedor ou pesquisador que promova soluções dum determinada situação, mas também, um cidadão imbuído de valores patrióticos, mais humano, isto é, preocupado com o bem-estar da sociedade e não apenas individual. Estas qualidades são verificadas quando o aluno reúne competências e que seja possível avaliá-las. Nesta pesquisa, pretende-se olhar de forma crítica sobre os critérios da avaliação, como propulsora da qualidade do ensino aprendizagem, no ensino secundário, percebendo-se que se os critérios não forem adequados podem não responder às questões de *porquê* e *como* avaliamos para além de incorrer-se no risco de não atingir os objectivos fixados. Constitui um tema com maior debate na actualidade e é pertinente o seu aprofundamento, porque enquanto não houver um despertar, uma conscientização da necessidade de uma nova metodologia para a aprendizagem do aluno e inclusão da própria escola no processo, a qualidade do ensino permanecerá comprometida, Sant'Anna (1995). Ou seja, é necessário aprofundar a ideia de avaliar para aprender, se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea, (Fernandes, 2006). Foi usada a observação aliada ao método Hipotético-dedutivo apoiando-se a revisão literária como forma de trazer à tona a realidade conceptual em torno dos critérios da avaliação. Não se pretende nesta pesquisa avançar com indicação tipológica daquela forma eficaz em relação a outra, mas fazer perceber que avaliar é uma tarefa nobre reservada ao professor ou àquele que ensina, que deve ser feita sem pressão externa, onde se perceba que é um processo que não se limita a dados estatísticos, a atribuição de notas, punir ou elogiar, mas um processo de formar aquele que pode, usando do conhecimento adquirido tanto de forma colectiva como de forma individual, transformar a sociedade. O melhoramento ou a mudança dos critérios de avaliação usados nas escolas secundárias, que se revelam apenas como uma ferramenta de selecção ou classificação requer que seja repensado se queremos formar um cidadão com um desenvolvimento não apenas cognitivo mas útil para a sociedade

**Palavras-Chave:** avaliar, critérios da avaliação, conhecimento, ensino-aprendizagem, aluno.

Theme: Evaluation criteria in secondary education as propellants of teaching quality in at time t of institutional crisis.

---

<sup>9</sup> Mestre em Gestão de Marketing e Comunicação Empresarial pela Universidade Católica de Moçambique de Nampula, Pós-Graduado em Nutrição e Segurança Alimentar – Tecnologia Alimentar pela Universidade Lúrio de Nampula e Doutorando em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique – Nampula. Docente de Química Escola Secundária de Napipine - Nampula

## Abstract

Evaluating a student's learning, that is, assigning a value to a certain action or individual is a loving, inclusive, dynamic and constructive task requiring greater care and compliance with criteria that fit a given goal previously outlined, decisions on the relevance or otherwise of the evaluation. Only the transformation of information into knowledge can respond to the demands of the market in the light of globalization, and not only can it ensure the formation of a man not only educated, knowledgeable or researcher who promotes solutions to a given situation, but also, a citizen imbued with patriotic values, more human, that is, concerned with the welfare of society and not just individual. These qualities are verified when the learner has competences and that they are possible to evaluate them. In this research, we intend to look critically at the criteria of evaluation, as drivers of the quality of teaching learning, in secondary education, realizing that if the criteria are not adequate they may not answer the questions of why and how we evaluate beyond the risk of not achieving the objectives set. It is a topic with greater debate at the present time and it is pertinent to deepen it, because until there is an awakening, an awareness of the need for a new methodology for student learning and inclusion of the school itself in the process, the quality of teaching will remain compromised, Sant'Anna (1995). That is, it is necessary to deepen the idea of evaluating to learn, if we are to face the most pressing and urgent issues of contemporary education, (Fernandes, 2006). The hypothetical-deductive method was used as an allied observation based on the literary revision as a way to bring the conceptual reality to the test. It is not intended in this research to advance with typological indication of that effective way in relation to another, but to make realize that to evaluate is a noble task reserved for the teacher or the one that teaches, that must be done without external pressure, where it is perceived that it is a process that is not limited to statistical data, the attribution of notes, punish or praise, but a process of forming one who can, using the knowledge gained both collectively and individually, transform society. Improving or changing the evaluation criteria used in secondary schools, which are only shown as a selection or classification tool, requires that we be rethought if we want to form a citizen with a development not only cognitive but useful for society.

**Keywords:** evaluate, evaluation criteria, knowledge, teaching-learning, student.

## Introdução

A luta pela percepção e mudança das formas de avaliar, tem ganho maior espaço em vários trabalhos de investigação, onde muitos autores realçam a necessidade de abandonar o modelo tradicional para um virado a construir competências, fazer com que o aluno se descubra e desenvolva os seus próprios conhecimentos. A forma tradicional, a classificatória, mesmo ao nível das políticas educativas, pedagógicas e até no seio do próprio aluno, percebe-se que é a responsável de determinar a passagem dum aluno dum nível para o outro que por vezes pode ser questionada as suas competências, provocando assim uma fragilidade das políticas e, conseqüentemente, o baixo aproveitamento e com ele, a baixa qualidade do ensino.

Para tal, a classe investigadora é desafiada a encontrar formas, critérios de avaliação que possam ser coerentes, objectivas, que criem competências e a melhoria dos objectivos da aprendizagem, ou seja, é necessário aprofundar a ideia de avaliar para aprender, se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea, (Fernandes, 2006), tendo em consideração que não é possível avaliar uma pessoa ou uma acção, caso ela seja recusada ou excluída, desde o início, ou mesmo julgada previamente, (Luckesi, 2000).

Ao repensar a actividade do professor considerando o aluno centro do saber, estaremos a reorientar a aprendizagem, ou promover a auto regulação da aprendizagem (Boekaerts, 1999), acção que vai para além de cobrar o que o professor necessariamente ensinou.

O presente trabalho surge numa altura em que se debate a qualidade dos alunos que saem das escolas secundárias para o ensino superior, mas também atinge o nível primário, uma vez que há um ciclo no processo, pois o aluno pode tornar-se professor. Não se pretende julgar, mas levantar debates e reflexões em volta dos critérios usados no processo de avaliação, tomando as questões políticas dum lado e, do outro, o real aluno, que poderá ser entregue à sociedade. O trabalho prima em repensar os critérios de avaliação como garante da qualidade do processo de ensino aprendizagem, porque é aqui onde, tanto o aluno como o professor, podem contribuir de forma individual na construção do saber e no desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Usando o método qualitativo, a pesquisa norteou-se na observação participativa de vários processos de avaliação do PEA usados em escolas secundárias com uma abordagem hipotético-dedutiva e a revisão bibliográfica, esta última tendo contribuído bastante para a conectividade do prático e teoricamente válido.

Para o seu melhor entendimento, o trabalho conta para além da nota introdutória, metodologia, revisão bibliográfica onde iremos socorrer-nos de vários conceitos sobre a avaliação, suas diferentes formas, as bases conceptuais de cada uma, como forma de dar uma base sólida do estudo factual dum situação específica, interpretação e discussão dos resultados e as conclusões irão aglutinar análises que foram resultantes do estudo.

Para este trabalho foi traçado o seguinte objectivo geral: Analisar os critérios de avaliação usados pelos professores nas escolas secundárias na cidade de Nampula o que permitirá reflectir sobre o



processo de avaliação no Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) em relação às políticas educativas usadas em Moçambique.

*Como o professor concebe a avaliação no PEA e qual deve ser o seu posicionamento diante da crise de qualidade de alunos no Ensino Secundário?*

### **Revisão bibliográfica**

A avaliação da aprendizagem, ..., é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames seleccionam, excluem, marginalizam (Luckesi, 2000).

Com isso, o professor tem a missão de levar o aluno a aprender, descobrir e a desenvolver a sua dimensão humana e tornar-se num participante activo e autónomo na construção de um profissional e de um cidadão válido para si e para a sociedade no seu todo, (Serpa, 2010). Na óptica da autora citando Fernández Enguita, (1990a, 1990b) procura fazer entender que existem factores sociais que influenciam o processo de ensino aprendizagem intervindo directamente na avaliação, o que ao usar a selecção, pairaria na mente dos alunos a discriminação por pertencer a um dado grupo ou extracto social.

### **O que será avaliar?**

A palavra avaliar é originária do latim e provém da composição *a-valere*, que significa "dar valor a...". No entanto, o conceito "avaliação" é expresso como sendo a "atribuição ou centrado em valor (Sant'Anna, 1995) ou qualidade a alguma coisa; acto ou curso de acção...", implicando "um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objecto, acto ou curso de acção ao avaliado", (Frias & Takahashi, 2002). Para Libâneo (1994), componente do processo de ensino que usando os resultados obtidos, determina até que ponto os objectivos propostos foram alcançados. Avaliar é um acto pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa para tomar decisão sobre ela. Ou ainda um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão" (Luckesi, 2000a, 2000b).

No pensamento de Filho; Ferreira; Moreira & Silva, (2012), avaliar é auxiliar na construção da aprendizagem superando o autoritarismo e como forma de estabelecer a autonomia do educando

que parte dum planeamento da prática pedagógica compreendendo o estágio de cada aluno, o que irá proporcionar estratégias de como lhes fazer atingir o conhecimento necessário.

Fernandes (2008, p.56-57), remete-nos ao taylorismo ao fazer perceber que as concepções que caracterizam as diferentes idades da avaliação (*idade de eficiência e dos testes*) que se desenvolveram desde 1792 tem até aos nossos dias uma considerável influência nos sistemas educativos, com o objectivo fundamental, classificar, seleccionar, certificar o conhecimento, buscar objectividade tendo em conta a neutralidade do professor e que deve ser levada a cabo na base de uma regra ou padrão.

### **Tipos ou modalidades da avaliação**

Ao avaliar o PEA tem-se como objectivo principal desenvolver capacidades intelectuais, incutir a criatividade e o pensar diferente e de forma independente dos alunos como forma de conciliar a teoria e a prática. A avaliação pode ser: diagnóstica, formativa e sumativa.

É na diagnóstica onde são percebidos os níveis de captação, de progressão ou mesmo de dificuldades de aprendizagem dos alunos, determina a presença ou ausência de conhecimentos ou habilidades, onde se busca detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem, (Sant'Anna, 1995), é aqui onde o professor procura mudar ou incrementar as suas estratégias educativas para alcançar os objectivos pré-estabelecidos na classe ou na unidade temática atingindo os seus pontos fortes e melhorando os fracos (Hadji, 2001 citado por Ferreira, 2007, p.26). Ou seja, é a etapa do processo educacional com objectivo de verificar até que ponto os conhecimentos anteriores ocorreram e como eliminar deficiências encontradas e, conseqüentemente, a elaboração de diferentes estratégias de reforço para o retorno (Sant'Anna, 1998, p.33; 1995).

A identificação das insuficiências ou dificuldades dos alunos num processo de aprendizagem é o caminho para novas aprendizagens de uma forma contínua, a chamada avaliação formativa. É mais interactiva. Assume o erro como objecto de estudo e motivo para melhoria do PEA através de uso de estratégias adequadas. Está mais centrada na recuperação pedagógica do aluno, como fazê-lo descobrir aspectos pertinentes ligados a actividade, (Pais, 1996, p.45; Souza, 1998, p.97). Chamada, também, de alternativa, baseia-se em princípios que decorrem do construtivismo, da psicologia social, e das teorias socioculturais e sociocognitivas, isto é, é a avaliação mais

humanizada, contextualizada, transparente e integrada no processo de ensino aprendizagem, Fernandes (2008) citando Gipps, 1994; Gipps e Stobart, 2003). É aquela que vai “suscitar um máximo de aprendizagens no maior número dos estudantes” de forma lógica, (Crahay, 1999, p.278 citado por Ferreira, 2007, p.27).

A avaliação sumativa é autoritária, conservadora e selectiva (Serpa, 2010, p.28-29), não transforma ou não consegue ser adequada para medir o nível de desenvolvimento e autonomia do aluno, impedindo-o na sua progressão no caso de não responder às expectativas da avaliação, (Filho et al., 2012).

Segundo o mesmo autor citando Haydt, a avaliação sumativa supõe uma comparação, pois o aluno é classificado segundo o nível de aproveitamento e rendimento alcançado, geralmente em comparação com os demais colegas [...]. Portanto, consiste em atribuir ao aluno uma nota ou conceito final para fins de promoção (Haydt, 1991, p. 25-26).

O professor é o único que decide, não tomando em consideração qualquer avanço que o aluno tivera ao longo das aulas. O nível de desenvolvimento e as competências na classe são ignorados por completo, valendo a promoção dos bons ou o castigo dos maus, negando o pensamento de Villas Boas (2001) que parte da crença de que todos alunos podem aprender alguma coisa.

### **Função da avaliação**

Se avaliar é, portanto, desenvolver todas as potencialidades do aluno, é descortinar o que não era conhecido, é acordar pensamentos e permitir que alguém descubra algo, desenvolvendo assim algo que não tinha, é evidente que deve ser corrigido como forma de devolvê-lo aos carris se forem notados desvios. Para Filho et al. (2012, p.8), na avaliação busca-se orientar o aluno, incitá-lo a uma busca incansável com o propósito de transformá-la numa existência plenamente humana.

A avaliação no PEA tem a função de aproximar o educador e o educando, ou seja, ela deve adequar-se às finalidades da escola sem contudo tomar a classificação como fundamental. Ou seja, a avaliação educacional pretende verificar se o estudante alcançou, e em que grau, os objectivos que se propõe o processo de ensino. ..., (Soares, 1981 p.47).

De descrição do papel ou da importância e do porquê avaliar, Mendes (2002, p.74) vai mais além ao olhar a avaliação como aquela que vai fornecer informação prática aos professores sobre a

qualidade das aprendizagens que os alunos estão realizando. Ao mesmo tempo, oferece uma boa oportunidade para melhorar tanto o processo de aprendizagem (...) quanto às acções futuras de ensino mediante a reflexão, a autocrítica e a autocorreccção a partir da prática escolar.

Serpa (2010, p.28), enuncia doze funções da avaliação que são tanto para o professor como para o aluno, desde: o esclarecimento do processo de aprendizagem; o diagnóstico das características dos alunos; a síntese do desempenho; a certificação pós resultados; informação aos diversos intervenientes do PEA; a selecção; prestação de contas dos sistemas às sociedades; exercício de autoridade administrativa; ao incentivo (motivadora); a comunicação; ao desenvolvimento cognitivo e a capacidade de auto-critica da avaliação.

### **Crítérios da avaliação**

No processo de ensino aprendizagem, não é suficiente traçar metodologias e sistematizar conteúdos, mas sim definir instrumentos para avaliações pontuais da aprendizagem e o estabelecimento de critérios de avaliação pertinentes e coerentes com os conteúdos determinados, (Batista, 2008, p. 88). Os critérios de avaliação têm um elemento para diagnosticar o rendimento escolar, e podem fornecer informações sobre quais as estratégias a usar e de que forma atender de forma específica aos alunos que necessitem de ajuda, (Sant'Anna, 1995).

Com vista a medir ou verificar o desempenho do aluno em relação aos objectivos pré-estabelecidos, recorre-se a avaliação do nível de desenvolvimento de competências, ou de forma quantitativa, sem se preocupar se atingiram os objectivos e construíram ou não competências. Para esta última forma, a quantitativa, Filhos, et al (2012), destaca quatro instrumentos de avaliação:

**a) A prova dissertativa** – caracterizada por questões e respostas livres, com fins de verificar a compreensão global através do raciocínio interpretativo, (Piletti, 1993, p.205); a liberdade de resposta não implica ausência de objectividade. O aluno é chamado a adquirir, estabelecer relações entre elementos cognoscitivos e experiências, aplicar e generalizar o conhecimento, (Sant'Anna, 1995).

**b) A prova objectiva** – questões de múltipla escolha. Requer conhecimento em volta do assunto, (Sant'Anna, 1998, p.68); "...a opinião do examinador e a sua interpretação dos factos não influem no seu julgamento, Sant'Anna, (1995, p.57) citando (Medeiros, Eithel Bauzer, 1972,

p.21), onde o aluno é submetido a provas ou testes do tipo de recordação ou evocação e de reconhecimento.

**c) A prova de auto-avaliação** – para o professor como para o aluno. Os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxitos na concepção de propósitos, (Sant’Anna, 1998 p. 94);

**d) O conselho de escola** – visualiza a classe onde o professor faz o juízo da classe e dos alunos, eliminando os factores sociais ou estratégicos que impuseram um determinado rendimento ao nível individual ou de classe; considera a capacidade pessoal e o esforço do aluno, tendo em conta os processos escolares e do currículo, (Sant’Anna, 1998, p.89 citado por Filhos et al, 2012).

## **Metodologia**

Para a materialização deste artigo, foi usada a metodologia de pesquisa de campo por meio de observação participativa qualitativa do processo de ensino aprendizagem, tendo em conta que o autor deste é professor da escola pesquisada aliada ao método bibliográfico que permitiu cruzar informações de diferentes autores em volta das concepções e critérios de avaliação. Usou-se o método Hipotético-dedutivo, isto no pressuposto de que, se falamos da qualidade dos alunos, tomando em conta que não se trata de apenas um ponto, pode ser um acto geral que advém das concepções e critérios da avaliação. Foram observados dez professores da Escola Secundária de Napipine na cidade de Nampula, sendo cinco do curso diurno três do nível médio e dois do básico e, também, cinco do curso nocturno sendo dois do médio e três do básico, com a intenção de balançar, uma vez que se tratar de duas realidades diferentes, dum lado, o período diurno é mais agitado, corrido e trabalha-se com alunos na sua maioria menores de vinte e sete anos, há uma supervisão do processo de ensino constantemente, ao passo que no curso nocturno é caracterizado por alunos adultos, na sua maioria trabalhadores, que na sua maioria busca certificação para os seus postos de trabalho.

Foram observados os momentos de avaliação durante os dois últimos trimestres de 2016, com maior destaque, como os professores avaliam, quais os critérios de avaliação que são usados, o tipo de avaliação usada, qual tem sido o peso, isto é, que valor têm essas avaliações na vida educativa do aluno e na tomada de decisão do professor e como é avaliado o desempenho do aluno. A escolha dos professores foi de forma aleatória. A escolha das disciplinas foi a cargo do

autor, tendo em consideração, o grau de complexidade e a aderência dos alunos, tendo sido escolhidas: Matemática, Química, Física, Inglês e Português.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Dos dados colhidos, foram categorizados em cenários e divididos em três grupos:

#### **Cenário 1. A avaliação no PEA**

- Quando é que o professor avalia?
- Como o professor concebe a avaliação no PEA?
- Que tipo de Avaliação o professor usa no PEA?

Os factos observados foram sucintos em mostrar como é concebida a avaliação nas escolas secundárias e qual a real função que a avaliação tem no PEA. Quando observados vários momentos de avaliação dos alunos, tentando perceber qual era a concepção dos professores sobre a avaliação, foi possível responder a questão quando se observou o tipo de avaliação que frequentemente é usada no PEA. Dos dez professores que foram parte desta pesquisa, todos usam a avaliação formativa durante a unidade temática onde o aluno pode ser excluído ou não do PEA e a sumativa como meio de classificação e selecção ou de atribuição de notas para passagem ou não de uma classe para outra. Não existe interacção professor aluno quando decorre a avaliação, o que deliberadamente o professor conclui que se uma dada resposta não foi satisfeita é porque o aluno não dominou o conteúdo e não são aventados outros factores que devem ter contribuído como por exemplo a falta de percepção da questão (sem clarificação dos objectivos da questão).

#### **Cenário 2. Modalidades de avaliação**

- Que função têm as avaliações no PEA?
- As avaliações Provinciais, como são encaradas pelos alunos e se espelham na realidade?
- As APs de múltipla escolha, são de facto objectivas?

Das observações feitas, e relacionando com o tipo de avaliação, a sumativa, as chamadas Avaliações Provinciais (APs), que determinam a passagem, ou não, a exclusão ou admissão aos exames, em suma determinam a vida do aluno enquanto participante no processo de ensino. As APs para o ensino médio na sua maioria são de múltipla escolha, mas que no terceiro trimestre, onde a avaliação é elaborada ao nível da escola, este da avaliação se tem estendido na sua maioria para todas as classes.

### **Cenário 3: Conselho de classe (CC)**

- Qual a função do CC?
- Que lições o professor tira do CC?
- Como tem sido tratada a competência e o desenvolvimento do conhecimento dos alunos no CC?

A penúltima etapa para as classes com exames e última para as sem exames. Todos os professores se reúnem para deliberar quem deve ou não passar de classe; quem deve dispensar ou excluir dos exames. Muitos dos professores só lançam as notas na sua coluna de disciplina sem olhar as outras, dos participantes da observação.

No cenário 1, é verificado que os professores concebem a avaliação como aquela que irá determinar a vida do aluno, sem se preocupar com a construção de competências deste. A avaliação formativa ou sumativa tem-se transformado numa prática perigosa à continuidade da construção ou desenvolvimento do conhecimento do aluno, uma vez que não consideram o aluno olhando os critérios que lhe são impostos. Não se verifica a participação do aluno no processo, não há diálogo entre a qualificação do aluno e a decisão do professor, rompendo a função dialógica, amorosa e construtiva da avaliação tornando-se simplesmente numa ferramenta de julgamento classificatório e não uma verdadeira prática de avaliação, (Luckesi, 2003).

As APs no cenário 2, observou-se que em algumas turmas os alunos não tiveram a abordagem de um dado tema patente na avaliação e alguns são colhidos com expressões como *“saltem o que vocês não estudaram”*, *“essa matéria era para estudar em casa”*, *“já dei essa matéria, vocês é que não lêem”* e até existiram professores que chegaram a usar termos mais agressivos, *“virem-se, aguentem-se, não sejam burros, a prova é muito fácil”*.

Quanto a este cenário, dum lado não estaríamos a atribuir a culpa ao professor, mas o critério de avaliação em algum momento, por notar-se ser ineficiente à medida que a elaboração das avaliações não respeita factores sociais ou de casos específicos, tal é o caso de ausência do professor na sala, chuvas, reuniões nas escolas em pleno momento de aulas, mudança de professores no meio do trimestre por diferentes razões, questões eléctricas para os que estudam nas noites, que fazem com que o programa educativo e os planos do professor não sejam

cumpridos na íntegra. Na ausência dos alunos no período das aulas, foi observado que o número de alunos é reduzido em relação aos dias das APs que chega a aumentar ao dobro. Muitos alunos, que até são chamados de turistas, só apareceram no momento da AP como forma de marcar a sua presença na sala e na caderneta do professor, o que lhes irá atribuir alguma nota, podendo até ser positiva para a sua passagem.

A avaliação provincial, que por natureza tem maior peso que a formativa que é dada ao longo dos trimestres, suas questões têm-se caracterizado por não serem objectivas, não exequíveis para quem de facto não teve a matéria ao longo do processo, negando os critérios de funcionalidade de Pacheco (2002), que realça que a avaliação deve ser exequível, viável. Os critérios estão concebidos para assegurar uma avaliação realista prudente diplomática e moderada, dum lado e, por outro lado, é a avaliação que deve fornecer ao professor os dados que possibilitem compreender o que o aluno aprendeu ou não, como forma de ultrapassar algumas deficiências do aluno através de critérios adequados, (Lucia, 2014).

Os testes são resolvidos pelos alunos em pouco tempo, numa clara demonstração de “*totobola*” pelo facto de os alunos não reunirem competências ou desenvolverem conhecimento no tema. As avaliações de múltipla escolha, norteiam-se por critérios objectivos e requerem conhecimento em volta do assunto e as questões devem ser distribuídas em fáceis, médias e difíceis, (Sant’Anna, 1998, p.68).

Observou-se também, que alguns professores chegam a resolver os testes para os alunos alegadamente para evitar que tenham menor percentagem de avaliados positivamente evitando que sejam conotados como quem não ensinou tudo o que devia.

No último cenário, no conselho de classe, foram observadas situações alarmantes e que minam o PEA, e contribui negativamente para a qualidade do ensino, porque de lá saem alunos dum lado sem competências suficientes para responder ao nível seguinte e, do outro lado, alunos que não aparecem nas aulas ao longo do ano e, porque tem um familiar ou amigo ou garantiu favor a um professor passam de classe.

Estas duas realidades neste cenário, dum lado motivadas por questões políticas, a massificação do ensino, num contexto de políticas governamentais baseadas no neoliberalismo ideológico e neoconservadorismo, (Imbernon, 2009) movido pelas passagens automáticas que acabem criando



monotonia nos alunos ao incutirem que podem passar de classe, já que se trata de uma imposição política, ou melhor, em um sistema educacional que actua, dentro da lógica capitalista, (Camargo & Mendes, 2013), ou seja, a corrupção (pagar para passar) e, do outro lado, esta situação torna-se recorrente à medida que alguns professores não dão aulas e só aparecem no conselho de classe para atribuir nota para fazer-se passar de quem acompanhou o processo educativo do aluno, ou seja, para justificar a sua presença.

### **Conclusão**

As avaliações educativas são, no entender de vários autores, uma componente de ensino que irá determinar até que ponto os objectivos propostos foram alcançados Libâneo (1994), centrada na recuperação pedagógica do aluno, Souza, (1998), ou ainda a que vai verificar até que ponto os conhecimentos anteriores ocorreram e como eliminar deficiências encontradas, (Sant'Anna, 1998) ou ainda uma acção amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, que não tem objectivos apenas de excluir ou classificar, mas construir e desenvolver conhecimentos nos alunos, devem ser vistas como ferramentas para levar o aluno a descobrir o que lhe falta, se partirmos do pressuposto que todos sabemos algo mas também podemos aprender tudo.

A concepção da avaliação para aqueles professores mostrou ser apenas aquela que vai dar valor e elogios, aquela que vai ajudar a separar os que aprenderam dos que não aprenderam e assim julgar, a chave para impor a autoridade do professor na sala de aulas mas não como uma ferramenta para questionar a exiguidade dos métodos ou estratégias de ensino usadas pelo professor se são ou não adequadas para a classe.

Conclui-se que a política governamental de massificação do ensino primário, educação para todos, com a consequente criação das passagens automáticas que, *a priori* eram para o primeiro ciclo do ensino primário, se estendeu até ao nível básico e médio do ensino secundário veio quebrar o poder do professor e da escola, ao notar-se que há alunos que não participam do processo educativo e, aparecem apenas para realizarem as APs e chegam a passar de classe em detrimento dos que activamente participam e reprovam porque não conseguiram satisfatoriamente resolver as questões, esta situação, constitui um dos factores que fragiliza a qualidade dos alunos que vão para as classes seguintes e, consequentemente, afecta a qualidade

de ensino no seu todo, porque o mesmo aluno que sai do ensino secundário sem competências vai ao ensino superior e de lá volta ao ensino primário, básico e médio como professor.

Denotou-se que de entre vários critérios, o critério dissertativo e de prova objectiva são ideais para alcance dos objectivos e também o desenvolvimento do conhecimento e da criação de competências por parte do aluno, que para o autor, a massificação do critério de provas dissertativas daria uma viragem na qualidade dos alunos que queremos no futuro.

Urge assim, uma necessidade de rever como e porquê o aluno é avaliado, quais os critérios de avaliação e a sua aplicabilidade na educação dum aluno que tenha capacidades de inovar, pensar criativo, e construir de forma individual as suas competências ao mesmo tempo que vai ajudar o professor a repensar na sua actividade docente, nas estratégias e métodos que usa para transmitir ou mediar o conhecimento. A saída urgente da dependência política do sector educacional como forma de garantir a autoridade institucional, factor que é visível nas escolas em tempos de conselho de classe, quando é imposta a percentagem positiva por disciplina, dando possibilidade de passarem alunos que não reúnem condições e, também, promovendo o descontentamento por parte do professor que já não vê qual a necessidade de dar aulas ou mesmo de avaliar. É urgente pensar como Sant'Anna (1995, p. 29-30), “enquanto não houver um despertar, uma conscientização da necessidade de uma nova metodologia para o aluno e inclusão da própria escola no processo, a qualidade do ensino permanecerá comprometida”, se nos interessa mudar o cenário educacional no que se refere a qualidade do processo de ensino e dos alunos.

## **Bibliografia**

- Batista, A. M. P. (2008). *Critérios de Avaliação com enfoque no Ensino Médio*, OAC. PDE SEED.
- Camargo, C. C. O. & Mendes, O. M. (2013). *A Avaliação Formativa como uma Política Incluyente para a Educação Escolar*, 2, 372–390.
- Crahay, M. (1999). *Podemos lutar contra o Insucesso Escolar?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Fernandes, D. (2006). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação. p. 21-50.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. 1<sup>a</sup>

- Edição. Educação Hoje (EH). Lisboa: Texto Editores.
- Fernández Enguita, M. (1990a). *La cara oculta de la escuela*. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI
- Fernández Enguita, M. (1990b). *Juntos pero no revueltos*. Ensayos en torno a la reforma de la educación. Madrid: Visor.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano na Sala de Aula*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editoras, LDA.
- Filho, J. A. da S., Ferreira, C. da S., Moreira, R. M. G. & Silva, S. M. G. da. (2012). *Avaliação Educacional: Sua Importância no Processo de Aprendizagem do Aluno*, 1–14.
- Frias, M. A. da E. & Takahashi, R. T. (2002). *Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem: seu significado para o aluno de Ensino médio de Enfermagem*, 36(2).
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a theory of education assessment*. Londres: Falmer.
- Gipps, C e Stobart, G. (2003). *Alternative assessment*. In T. Kellaghan e D. Stufflebeam (Eds.), *International handbook of educational evaluation*, pp. 549-576. Dordrecht: Kluwer.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras de Jogo*. Das Intenções aos Instrumentos. Porto: Porto Editora.
- Haydt, R. C. (1991). *Avaliação no processo de ensino – aprendizagem*. (2ª Ed.). Ática.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Valenzuela, S. T. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. A avaliação escolar. São Paulo: Cortez; p. 195-220.
- Lucia, M. das D. (2014). *A visão do professor quanto a critérios de avaliação*, 10 (10), 41–52.
- Luckesi, C. C. (2000a). *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem ?*, v3. 12, 10. Porto Alegre: ARTMED.
- Luckesi, C.C. (2000b). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 10ª ed. São Paulo: Cortez; Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? p. 60-84
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª Edição). São Paulo: Atlas S.A.
- Méndez, J. M. A. (2002). *Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir*. Tradução Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. A. (2002). *Critérios de Avaliação na escola*. In: Abrantes, P.; Araújo, F. (Coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Piletti C. (2000). *Didática geral*. Avaliação. (23ª ed.) São Paulo, Brasil: Ática; p. 189-231.
- Sant’Anna, I. M. (1995). *Por que Avaliar: Como Avaliar? Critérios e Instrumentos*. (4ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Souza, C. P. de, (Org). (1995). *Avaliação do Rendimento Escolar*. São Paulo, Brasil: Papirus, (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- Villas Boas, B. M. (2001). *Avaliação Formativa: Em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola*. In: Veiga, I. P. A.; Fonseca, M.(Orgs.) *As dimensões do projecto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

# Contributo da Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Cognitivo dos estudantes do Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância (ISCED)

Sualé Amade

sualeamadesuale@gmail.com

## Resumo

O tema avaliação continua sendo uma questão polémica no meio académico, gerando inúmeros debates e discordâncias. O trabalho que me proponho realizar irá abordar Contributo da Avaliação Formativa para o Desenvolvimento Cognitivo dos estudantes de Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância nos Blocos I e II do ano 2017, durante a formação, em contexto de ensino. Trata-se mais precisamente de tentar compreender as dinâmicas de contribuição da avaliação dos estudantes, na sua relação com a aprendizagem prática vivenciados em contexto de PEA. No presente estudo irá utilizar metodologia quantitativa com tipo de estudo descritivo e recolha de dados será por meio de questionário. Avaliação constitui um momento-chave de observância das lacunas nos estudantes e para posterior consolidação de aprendizagens, promovendo, de forma antecipatória o processo de construção do PEA e o processo de integração à ciência no seu todo. A compreensão da avaliação formativa por parte do tutor, na sua relação com o processo de aprendizagem, numa fase de transmissão ou mediação de saberes científicos poderá contribuir para reforçar a importância da formação académica. O trabalho situa-se, assim, numa zona de interface entre os estudantes, o contributo da avaliação formativa e correcção das lacunas identificadas pelo professor/tutor durante a leccionação das actividades curriculares daquele instituto superior. A formação de técnicos superiores é concretizada, no nosso País, pelo curso de licenciatura, num único ciclo de formação de 4 anos, atribuindo o grau académico de licenciado e o título profissional de docente de N1, condição indispensável ao ingresso no mundo do trabalho. A especificidade da formação de professor justifica a importância da aprendizagem teórica e da aprendizagem prática, num processo que vai evoluindo no tempo, cujas experiências emergem do contacto entre aluno e professor no PEA. Espera-se que a formação da pessoa na escola a estimule a aprender ao longo de todo o tempo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar a sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de resolver todos problemas do País. Por se tratar de uma modalidade à distância e via Internet (Online), o direccionamento dessa aprendizagem merece atenção, uma vez que difere da aprendizagem do ensino presencial. Espera-se que esta pesquisa contribua para suscitar debate mais profundo e esclarecedor sobre a contribuição da avaliação formativa para o desenvolvimento cognitivo na educação à distância *online*, onde o papel do tutor como mediador é a interacção entre os alunos por meio do diálogo via internet. A pesquisa que desenvolvemos situa-se numa temática complexa e multidimensional que, pela sua actualidade, nos aparece como um campo privilegiado de investigação. Nesta lógica o trabalho que levamos a cabo enquadra-se no PEA e pretende estudar as dinâmicas de contributo da avaliação formativa para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes do ISCED, na sua relação com a aprendizagem, ao longo do PEA.

**Palavras-chaves:** contributo, avaliação formativa, desenvolvimento cognitivo

## 1. Introdução

O desenvolvimento de competências e atitudes essenciais para estimular o aluno a aprender a aprender, a lidar com a mudança e para aprender a colaborar e a participar na melhoria da sociedade, são desafios com que as Universidades se vêm confrontadas. Avalia-se para promover e não para punir, é preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação e decidir colectivamente sobre os processos avaliatórios (Mendes, 2006, p. 135). Este artigo, efectuado na área da Processo de ensino e Aprendizagem (PEA), pretende *Analisar o Contributo da Avaliação Formativa para Desenvolvimento do ensino-aprendizagem e seu reflexo no aperfeiçoamento das capacidades cognitivas dos estudantes do Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância*. Propõe-se a organização de uma metodologia de avaliação formativa, a implementar ao longo de sucessivos níveis lectivos, usando como caso de estudo a aplicação nos cursos do Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância cuja sede está situada na cidade da Beira. O estudo utiliza metodologia quantitativa com tipo de estudo descritivo. Durante este estudo propõe-se, também, averiguar o modo como as Universidades Moçambicanas utilizam a avaliação formativa na aquisição de conteúdos e desenvolvimento de competências dos alunos, investigando as concepções subjacentes aos modelos avaliativos utilizados pelos professores das outras universidades e o modo como essas concepções se reflectem nas práticas lectivas. No final, pretende-se propor a implementação de cursos que potenciem nos professores/tutores uma aquisição de competências conducentes à valorização da avaliação formativa, com reflexo nas práticas individuais dos professores, nos resultados escolares dos estudantes e, globalmente, no sucesso educativo do Processo de Ensino e Aprendizagem.

## **Revisão da literatura**

### **Avaliação da Aprendizagem em EAD**

Ao final de nossas reflexões sobre o PEA na educação a distância, não poderíamos deixar de tratar uma questão fundamental: como os alunos devem ser avaliados? Neste item, portanto, vamos tratar de uma temática que tem sido muito estudada e discutida tanto nos meios académicos como no cotidiano das escolas. Em Moçambique foi introduzido o EaD para ensino Secundário (8ª a 12ª classe) sobre a avaliação da aprendizagem. Em todos esses debates o intuito é o mesmo: aprimorar os recursos avaliativos que possibilitem aferir o grau de aprendizagem realmente significativa construída pelo aluno, não de maneira pontual, mas ao longo de todo o seu processo. Para discutirmos essa temática, a primeira grande questão que se destaca é que pensemos na avaliação da aprendizagem como parte fundamental da actividade pedagógica.

Pensar a avaliação da aprendizagem, seja na modalidade presencial ou no ensino *Online*, significa compreendê-la como um processo contínuo, compreensivo, que possibilite analisar em que medida e de que maneira os objectivos de aprendizagem se expressam numa atitude crítico-reflexiva frente à realidade concreta.

As TIC's trouxeram novas oportunidades para os alunos interagirem com os colegas, professores, e conteúdo em cursos à distância (Vaughan, 2010). Na EaD, “é preciso criar dispositivos para avaliar a aprendizagem, a partir da rede de conexões, visto que os sujeitos estão geograficamente dispersos.” (Santos e Araújo, 2012, p. 104). Um dos objectivos fundamentais da educação à distância deve ser obter dos alunos não a capacidade de reproduzir ideias, informações ou pontos de vista proporcionados pelo material didáctico ou pelo tutor, mas desenvolver a autonomia crítica do estudante frente a situações concretas que lhes apresentem. Num ambiente virtual de aprendizagem a participação do aluno é muito mais activa e colaborativa. Dessa forma, tanto o desempenho reflexivo e inicial do aluno é avaliado quanto a sua participação em sessões colaborativas.

Para Mattar (2013), os testes de múltipla escolha são a solução encontrada para a avaliação em cursos de EaD quando a avaliação é feita de maneira impessoal, não levando em conta o processo da caminhada desse estudante. Alguns ambientes de aprendizagem *Online* centralizam a sua avaliação em ferramentas de geração automática de relatórios de acesso, gerando apenas uma avaliação quantitativa. O ensino *Online*, não diferentemente do ensino presencial, também precisa desenvolver no estudante a reflexão, a autonomia, e o autoconhecimento. Ainda, o ensino à distância *Online* desenvolve no estudante a capacidade de expressão via escrita. O uso de alguns instrumentos pode proporcionar uma abordagem interactiva: Testes de avaliação e auto-avaliação; Fórum de discussão; *Chat* monitorado de maneira objectiva e Diários e portfólios. (Palloff e Pratt, 2004, p. 117)

Para avançar na questão da avaliação *Online* dos aprendizes, alguns pressupostos gerais são mostrados por Nunes e Vilarinho (2006, p. 117): o diálogo é a essência da avaliação; a avaliação interessa a todos os envolvidos, estudantes e tutores; a avaliação de aprendizagem dos estudantes só se torna consistente quando se faz em uma relação dialéctica; a avaliação da aprendizagem torna-se mais abrangente quando entrelaça aspectos qualitativos e quantitativos; a avaliação é instrumento de transformação/mudança; a autoavaliação é elemento chave para estudantes e tutores conscientizarem-se das suas dificuldades e conquistas.

## **Avaliação Formativa**

A avaliação formativa tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento do PEA, para que o tutor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir (Gil, 2006, p. 247). Os professores podem usar essa informação para tomarem decisões quanto às suas práticas e os alunos podem usá-la para monitorizar a sua aprendizagem (Bell, 2007; Harlen, 2006).” A avaliação Formativa acontece durante um período de formação, não é uma verificação de conhecimentos, é antes um interrogar-se sobre um processo educativo, devendo os erros serem considerados como momentos na resolução de um problema e não como fraquezas passíveis de repreensão. Portanto, a avaliação formativa visa desenvolver no aluno atitudes de auto - avaliação que o levem a ser capaz de se situar no processo de formação. A prática de avaliação como acompanhamento quotidiano da aprendizagem ajuda o tutor a ter clareza de onde e como intervir para que seus estudantes possam avançar na direcção desejada.

A avaliação formativa permite ao tutor detectar as falhas em sua prática, possibilitando o replaneamento constante das actividades escolares com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Por outro lado, também possibilita aos alunos a detecção dos pontos que precisam ser melhorados (Silva, Rodrigues, 2009, p. 41). Este modelo de avaliação deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando alcançar os objectivos estabelecidos.

Portanto, a avaliação formativa é um modo de diagnosticar e corrigir as falhas do ensino.

Na visão de Santos (2006):

A prática da avaliação formativa é um acto interativo nos quais professores e estudantes negociam estratégias de produção de conhecimento que são constantemente analisadas em actividades de diagnóstico e planeamento constante de novas estratégias e tomadas de decisão, para que a aprendizagem seja de facto alcançada. (p. 320).

A avaliação formativa é, pois, aquela que ajuda o estudante a aprender e o tutor a ensinar. Os benefícios da avaliação formativa são muitos. Lopes e Silva (2012) afirmam que “a avaliação formativa é uma das intervenções práticas com mais influência no desempenho escolar dos alunos” (p. 21), que aumenta o rendimento dos estudantes, promove a motivação, autonomia e



participação. Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o tutor e o estudante sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das actividades académicas.

Para Garcia (2013, p. 31) a avaliação formativa, além de evidenciar a construção do conhecimento e de crítica, possibilita a tomada de consciência da necessidade de transformação do próprio processo de avaliação e os agentes envolvidos. Na Avaliação Formativa, o desempenho do estudante deve ser tomado como uma evidência ou uma dificuldade de aprendizagem.

### **Teorias de Aprendizagem**

São várias as teorias que contribuem para a compreensão da aprendizagem, embora todas tenham em comum os objectivos: considerar os indivíduos como agentes activos na construção de seu próprio conhecimento. Neste artigo, serão abordados alguns aspectos referentes à teoria de Piaget e à teoria de Vygotsky. Na teoria de Vygotsky, por exemplo, o desenvolvimento cognitivo é limitado a um determinado potencial para cada intervalo de idade e para que se torne completo, necessita de interacção social. Tal autor afirma que a aprendizagem se desencadeia entre o sujeito e os outros indivíduos, ou seja no contexto colectivo. Diante disso, os *E-mails*, *chats*, fóruns de discussão e outros meios relacionados à informática são importantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

A teoria de Piaget tem como ponto central a estrutura cognitiva do sujeito e valorização dos diferentes níveis de desenvolvimento, que é facilitado pela oferta de actividades e situações que sejam desafiadoras. A interacção social e a troca entre indivíduos funcionam como estímulos ao processo de aquisição do conhecimento (Campos et al., 2003).

### **Metodologia**

No nosso caso, a subjectividade que envolve o estudo no domínio do contributo da avaliação formativa para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, aponta para questões pedagógicas e metodológicas específicas, que de uma forma geral são compatíveis com as abordagens quantitativas. A pesquisa vai-se cingir em enfoque quantitativo e com método descritivo, está sustentada em parâmetros, referidos por vários autores, onde é subscrito que na perspectiva quantitativa, são caracterizados pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

Estudou-se apenas os tutores que trabalharam nos Blocos I e II do ano de 2017. A amostra foi composta por trinta e dois (32) tutores escolhidos (sendo 19 do sexo Masculino e 13 do sexo Feminino) de forma aleatória, nos Blocos I e II. E para obter a quantidade necessária da amostra, utilizou-se os seguintes critérios de inclusão: tutores que tenham nível superior que estejam a tutelar aqueles blocos; e que trabalhem na instituição há mais de dois anos. Como critério de exclusão foram utilizados os seguintes critérios: tutores que não foram seleccionados para tutelar nos Blocos I e II mesmo que tenham acima de dois anos no ISCED; funcionários que actuem em outras áreas da direcção, que não estejam ligadas ao atendimento directo ao estudante; e tutores que leccionam na instituição menos de dois anos.

Para a obtenção dos dados necessários para esta pesquisa foi utilizado um questionário via *Online* utilizando o aplicativo *SurveyMonkey*, o qual foi respondido individualmente, estando dividido em duas partes: a primeira relacionada com o perfil dos tutores e sua idade que compuseram a amostra (quatro questões); e a segunda parte com perguntas relacionadas à Avaliação formativa (contendo doze questões).

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Dos inquiridos na pesquisa, a maior parte são jovens com idade que varia dos 20 a 35 anos correspondente a 78.13% e acima de 36 anos de idade numa percentagem de 21.88%. O estudo mostra-nos que a maior parte dos tutores do ISCED são jovens o que implica maior dinâmica nas suas actividades. Quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, dos 32 submetidos ao inquérito, 10 têm nível de Mestrado e 23 são Licenciados. De acordo com o gráfico 1.

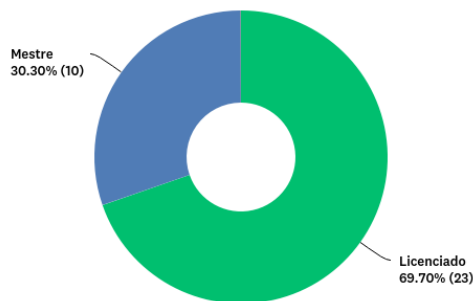


Gráfico 1: Nível de Escolaridade  
Fonte: Elaborado pelo autor

Os tutores que responderam a questionário foram:

ANSWER CHOICES		RESPONSES	
Administração pública (1)		12.12%	4
Contabilidade e Auditoria (2)		18.18%	6
Ciências Políticas e Relações Internacionais (3)		15.15%	5
Direito (4)		27.27%	9
Gestão Ambiental (5)		15.15%	5
Gestão de Recursos Humanos (6)		12.12%	4
<b>TOTAL</b>			<b>33</b>

BASIC STATISTICS				
Minimum	Maximum	Median	Mean	Standard Deviation
1.00	6.00	4.00	3.52	1.54

Isto mostra-nos que o estudo foi alargado a todos docentes dos cursos ministrados na Instituição para colher as sensibilidades das ideias de cada curso.

**Q1: Uma questão que foi colocada aos participantes era o que é avaliação formativa?**

A1 e A5 disseram que é uma perspectiva relativista, pois se destina à compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e os de ensino.

A2: A6, A8, A11, A12 e A15 responderam que é uma forma de orientar e regular as práticas pedagógicas.

A3, A4 e A7 limitaram se a dar conceitos do que é avaliação Formativa.

Por seu turno os outros inquiridos (A9, A10 e A13) A disseram que: A principal função é de trabalhar com o aluno para que ele localize as suas dificuldades para ser ajudado a descobrir e permite progredir na sua aprendizagem. E por fim o A7 limitou se a dizer “O processo de ensino e aprendizagem”. Podemos constatar que todos focalizaram *“samar as dificuldades dos estudantes*.

**Q2: Descreva em detalhes como foi realizada uma situação avaliativa vivenciada por você, que tenha sido formativa.**

A2: Especificamente no ISCED a partir da interacção no fórum, na medida em que um discente responde às questões nela existente, facilmente conseguimos ter noção do grau de aprendizado do mesmo.

A4: Para mim uma situação vivenciada que tenha sido formativa é o tipo de feedback que dou aos estudantes quase todos no sentido de compreender o que na sua resposta queriam dizer e conduzir à resposta correcta. A outra situação é o incentivo que tenho feito ou obrigado quando me tenho referido "aprofunde mais", "investigue mais", "está num bom caminho".

A5: Foi estabelecendo os feedbacks contínuo sobre o módulo da disciplina para que o processo de ensino e aprendizagem estivesse em constante andamento. Com esse tipo de avaliação é possível ter os subsídios para a busca de informações para solução de problemas e dificuldades surgidas durante os feedbacks com os estudantes.

**A7:** Não me recordo de nenhuma deste tipo, porém, através dos Fóruns constatei que o estudante se for dado convenientemente o feedback pode descobrir as suas fraquezas e nos chats pode apresentar as dúvidas que o farão progredir.

**A10:** Não percebi a pergunta

**A9 e A11:** A auscultação de forma individual via chamada telefónica e Plataforma Moodle as preocupações de cada estudante.

**A12:** Identifiquei que boa parte dos estudantes não dominavam matérias com cálculos e propôs que acessem a *links* de aulas sobre a resolução de exercícios sobre as matérias em questão.

De acordo com as respostas dadas pelos envolvidos na pesquisa podemos constatar que todos foram unânimes em considerar que os contactos e os Feedbacks dados na plataforma Moodle foram o momento mais alto de avaliação formativa.

Mas também tivemos o inquérito **A10** que disse não ter percebido a pergunta e isso foi muito preocupante. Sendo um docente (tutor) e não percebeu a questão sobre vivência da avaliação formativa. Isso foi crítico.

#### ***Q4: Beneficiou de alguma acção de capacitação no ISCED, sobre avaliação?***

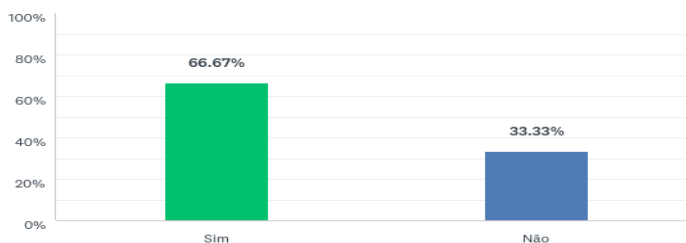


Gráfico 2: Formação sobre Avaliação  
Fonte: Elaborado pelo autor

Com essa questão foi para aferir se o ISCED promove acção de formação dos seus tutores em matéria de avaliação formativa. De acordo com o gráfico pode-se constatar que 66.7 % disseram Sim e 33.3% disseram Não. Pode se constatar no segundo gráfico que o ISCED tem promovido as acções de capacitação em matéria de Avaliação Formativa para o crescimento cognitivo dos estudantes.

**Q5: Indique com que frequência usou os seguintes recursos tecnológicos para se comunicar ou interagir com os estudantes, durante as aulas.**

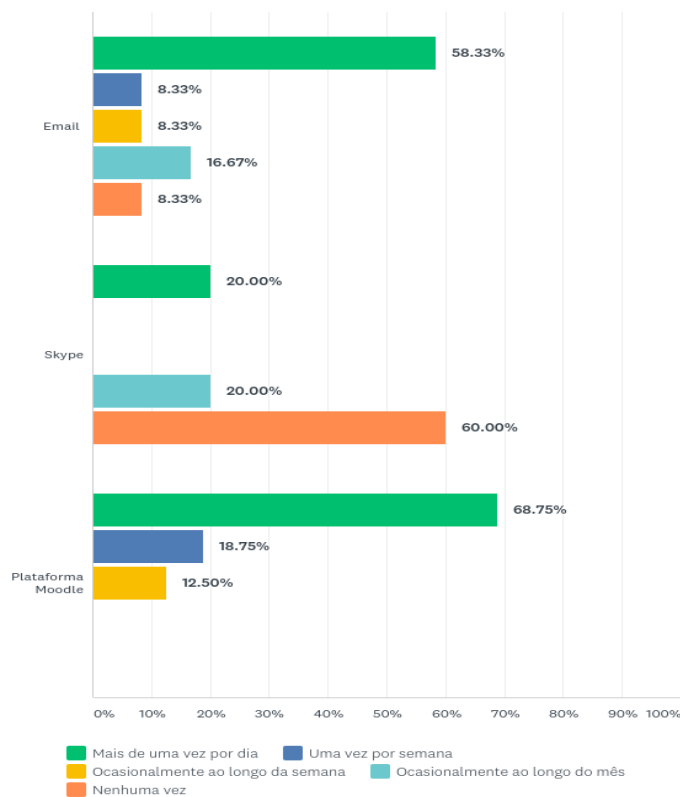


Gráfico 3: Frequência no uso recursos tecnológicos

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com o gráfico 3, podemos constatar que muitos usam com frequência mais de uma vez por dia nos recursos de ensino e aprendizagem no ISCED. Com exceção de Skype que maior parte nunca usaram para interagir com os estudantes. Para nós essa foi uma preocupação de não usar Skype como recursos de interação no PEA via Online.

**Q6: Indique, na sua opinião, o grau de funcionalidade dos recursos do ISCED (Email, Skype, Plataforma Moodle e Chats), no decurso das aulas por ti tutoradas.**

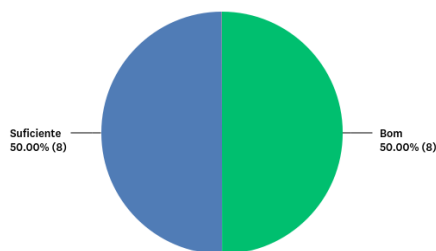


Gráfico 4: funcionalidade de Correio eletrónico, Skype, Plataforma Moodle e Chats

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo o gráfico 4 dos 32 inquiridos 50% afirmaram que o grau de funcionalidade dos recursos do ISCED são Suficiente e 50% disseram que foi bom. Em termos gerais pode-se observar de acordo com os dados do gráfico que as funcionalidades dos recursos em referência são boas.

**Q7: Diga com que frequência acedeu aos seguintes recursos tecnológicos para, a tutoria *online*, no decurso das aulas?**

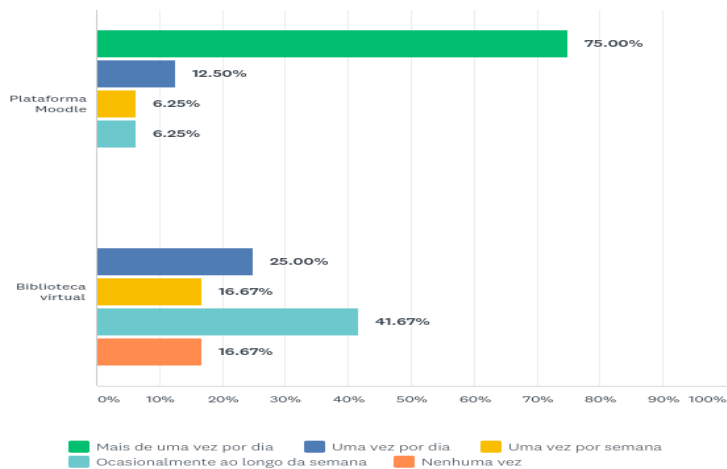


Gráfico 5: acesso recursos tecnológicos para, a tutoria *online*

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos constatar no gráfico acima, com que frequência acedeu aos seguintes recursos tecnológicos para, a tutoria *Online*, a maior parte dos inquiridos disseram que acima de uma vez por dia ou uma vez por dia o que consideramos ser positivo quanto a esta pergunta. Mas temos uma preocupação que tange aos 16% ou 2 pessoas consideram que nunca frequentaram a biblioteca virtual o que é muito preocupante para o autor da pesquisa bem como a instituição.

**Q8: Diga, na sua opinião, em que medida a Plataforma Moodle e Biblioteca Virtual satisfazem ou respondem o seu trabalho e aprendizagem do estudante.**

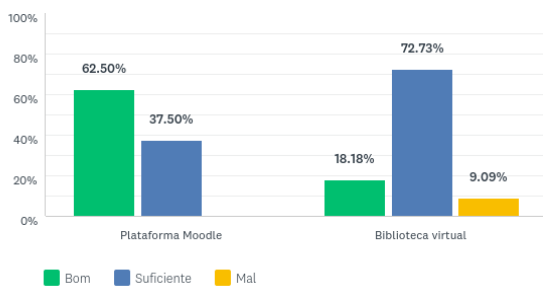


Gráfico 6: Satisfação recursos tecnológicos para, a tutoria

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando as opiniões, dos nossos inquiridos sobre Plataforma Moodle e Biblioteca Virtual se satisfazem ou respondem o seu trabalho e aprendizagem do estudante, 62.5% responderam que é bom e 37.5% disseram que foi suficiente para a plataforma Moodle e para Biblioteca Virtual 72.73% disseram que foi suficiente e 18.18% disseram que foi bom. Mas a preocupação esta nos 9.09% dos que responderam o inquerido ao afirmarem que foi Mal a utilização da Biblioteca virtual para ajudar na aprendizagem dos estudantes. De acordo com os dados apresentados

podemos considerar que os recursos acima satisfazem o trabalho do tutor assim como aprendizagem dos estudantes.

**Q9: Diga o nível de facilidade ou dificuldade que tem para aceder a Plataforma Moodle e a Biblioteca Virtual do ISCED para a tutoria online durante as aulas.**

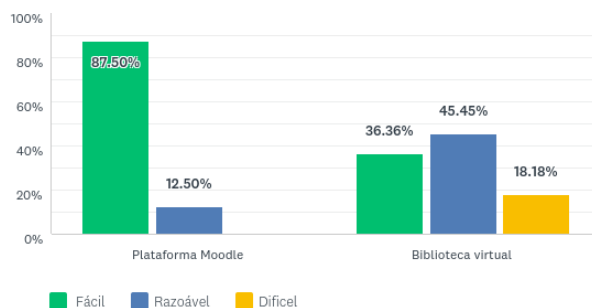
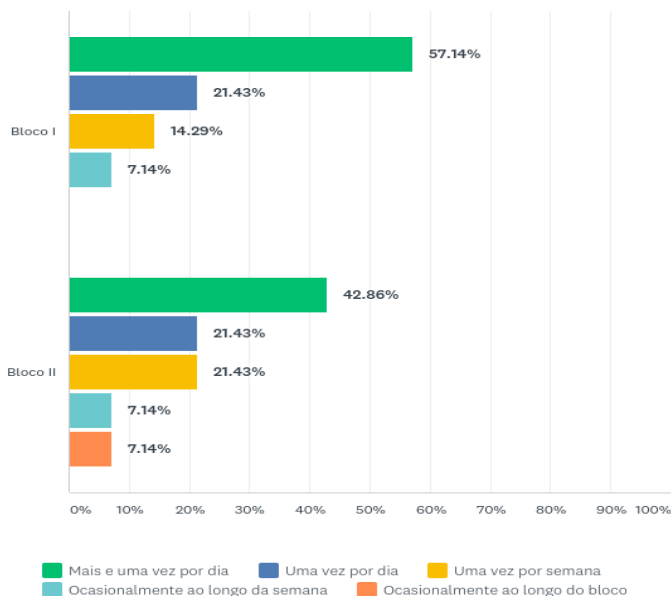


Gráfico 7: Dificuldades em aceder recursos tecnológicos para a tutoria  
Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo o gráfico 7, quando a facilidade ou dificuldades de aceder os recursos acima, 87.5% concordam que é extremamente fácil aceder a Plataforma Moodle e 12.5% dizem que foi razoável. Por outro lado 36.36% afirmaram que é fácil aceder a Biblioteca Virtual e 45.45% também afirmaram que é razoável aceder. Mas o que nos preocupa é os 18.18% que consideram ser difícil aceder a Biblioteca virtual para tutoria online dos blocos em estudo. Verificando os dados apresentados podemos notar que há muita facilidade em aceder a Plataforma Moodle e Biblioteca Virtual.

**Q10: Diga com que frequência deu feedback aos estudantes durante o período da**



## realização dos Fóruns

Gráfico 8: Frequência de feedback aos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo os dados do gráfico 8, podemos considerar que tanto no Bloco I e Bloco II a maior parte dos que responderam o inquerido consideraram ter dado Feedback sendo 57.14% e 42.86% respetivamente. Mas a preocupação esta nos 7.14% do Bloco II que deram feedback ocasionalmente ao longo do bloco.

### Q11: Como avalia o grau de participação dos estudantes nas actividades de aprendizagem *Online*?

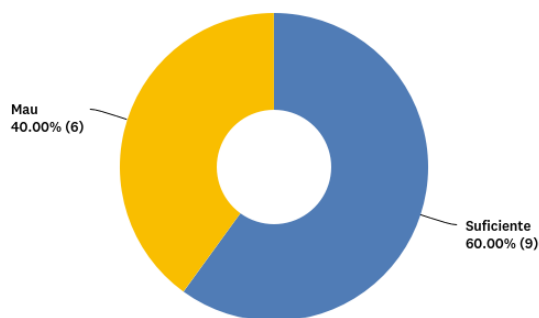


Gráfico 9: grau de participação dos estudantes

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos constatar que nenhum dos inqueritos responderam Bom. Mas foram considerar que 60% suficiente e 40% Mau. O que é preocupante para o ISCED e o pesquisador. Isso nos leva a querer que a participação dos estudantes nas actividades *Online* é extremamente fraca.

### Q12: Diga se ao fim de cada Bloco fez a sistematização dos aspectos importantes a reter para seus estudantes?

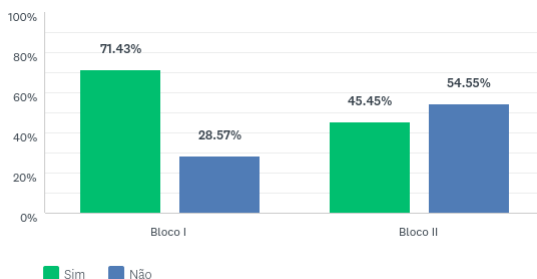


Gráfico 10: Sistematização no fim do bloco

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando a esta questão para Bloco I, 71.43% disseram que Sim e 28.57% responderam que Não. Para o Bloco II 45.45% disseram que Sim e 54.55% disseram que Não. Em termos gerais poucos



tutores fazem a sistematização dos conteúdos para estudantes. O que muito preocupante de acordo com a natureza do ensino *Online*.

**Q13: Diga em que medida encorajou aos seus estudantes a participarem da discussão, nos fóruns e chat?**

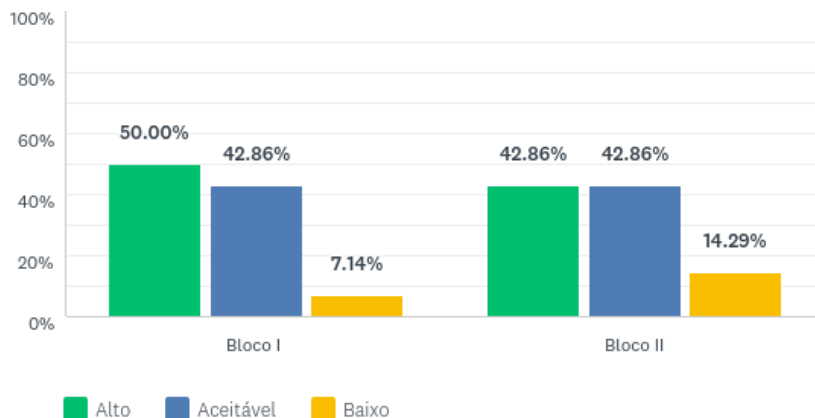


Gráfico 11: Encorajamento para discussão  
Fonte: Elaborado pelo autor

Segundo o gráfico 11, para os Blocos I e II responderam que é Alto sendo 50% e 42.86% respectivamente, 42.86% consideram aceitável nos dois blocos. A grande preocupação esta nos 7.14% e 14.29% que afirmar ser Baixo. De acordo com os dados podemos considerar que todos tutores estão comprometido com a participação dos estudantes na Plataforma para interação e melhoria de aprendizagem.

**Q14: Como avalia o apoio que o ISCED lhe deu para o exercício da sua função ao longo das aulas**

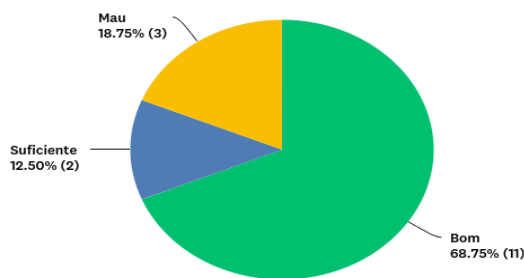


Gráfico 12: Apoio do ISCED  
Fonte: Elaborado pelo autor

De acordos com os dados do gráfico 12, 68.75% consideram que o apoio dado pelo ISCED é Bom e 12.50% afirmaram que o apoio dado pelo ISCED é suficiente. Mas o que nos preocupa mais é 18.75% que consideram Mau o apoio que o ISCED deu no exercício das funções de tutor

ao longo das aulas. Podemos considerar que o ISCED deu apoio bom para o decurso das aulas durante os blocos I e II.

**Q15: Indique o nível da sua satisfação, como tutor, com o decurso das aulas que tutorou?**

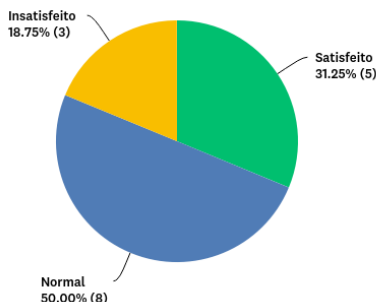


Gráfico 13: Nível da sua satisfação do tutor  
Fonte: Elaborado pelo autor

Quando a essa pergunta, 50% afirmaram ser normal o nível de satisfação como tutor, 31.25% estão satisfeitos. O que mas preocupa são os 18.75% que estão insatisfeito quando a sua tutoria nos blocos em referência. Para Ferreira (2010, p. 726), a satisfação é o “acto ou efeito de satisfazer, sentimento de quem está satisfeito, feliz alegre”. Na visão de Schermerhorn (2007), uma atitude relativa ao meio em que um indivíduo se sente com o seu trabalho está relacionado à satisfação no emprego, ou seja, sentimentos positivos ou negativos que estão diretamente relacionados aos diversos aspectos do ambiente de trabalho, em que este indivíduo se encontra. Podemos constatar e de acordo com os dados que os tutores dos blocos I e II que foram submetidos aos inquéritos não estão Satisfeitos com as tutorias que acompanharam.

### **Considerações finais**

O Ensino à Distância é uma oportunidade formativa capaz de viabilizar a educação permanente, permitindo que o estudante, como sujeito do processo educativo, reconstrua o seu saber com base em suas próprias experiências. A avaliação não existe somente na aprendizagem à distância, mas também na presencial deve ajudar o estudante a desenvolver graus mais complexos de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando alcançar os objectivos estabelecidos. A avaliação deve ser um processo contínuo que possibilite ao estudante reflectir sobre a sua aprendizagem. A avaliação, além de ter como finalidade o fornecimento de informações sobre o processo pedagógico que permite ao tutor definir as mudanças necessárias no projecto educativo, tem o papel também de conceber o estudante como um ser social e

político que precisa desenvolver a sua capacidade crítica sobre seus actos e experiências, tornando-se sujeito de seu próprio desenvolvimento. Assim, a avaliação não pode ater-se a um momento único na vida do estudante, mas sim num processo contínuo.

A utilização de fóruns, chats, teste de autoavaliação como estratégia de avaliação na EaD contribui para aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do estudante.

Com a pesquisa, pode-se apontar que 78.13% dos sujeitos estão na faixa entre 20 a 35 anos e 36 em diante 21.63%; todos respondentes possuem alta experiência no ensino, sendo 30.30% Mestres e 69.70% Licenciados; quando a facilidade ou dificuldades de aceder os recursos acima, 87.5% concordam que é extremamente fácil aceder a Plataforma Moodle e 12.5% dizem que foi razoável. Por outro lado 36.36% afirmaram que é fácil aceder a Biblioteca Virtual e 45.45% também afirmaram que é razoável aceder. Em relação ao nível de satisfação com os recursos disponíveis, os questionados a maioria encontra-se insatisfeito com as tutorias que acompanharam.

É importante que o estudante tenha feedback do que vem realizando, o que está bom e o que pode ser melhorado, comentários acerca do seu nível de aprofundamento no assunto estudado, possíveis desvios da abordagem, inexatidão de conceitos, inadequação de atitudes, orientando o processo de ensino e de aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo e para melhoria do PEA. De entre as estratégias de avaliação formativa em EAD, Mattar (2013) sugere a avaliação de projectos, com portfólios, fóruns de discussão e chats, entre outras.

### **Referências Bibliográficas**

- Bell, B. (2007). Classroom assessment of science learning. In N. Lederman & S. Abel (Eds.), Handbook of research on science education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Campos, F. et al. (2003). Cooperação e aprendizagem on-line. Rio de Janeiro: DP&A.
- FERREIRA, A. B. de H. (2010). Míni Dicionário Aurélio da língua portuguesa. Curitiba: Ed. Positivo.
- Garcia, R. P. M. (2013). *Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância Na Perspectiva Comunicacional. UFRB, Cruz das Almas-Bahia.*
- GIL, Antonio Carlos (2006). Didática do ensino superior. Atlas São Paulo.
- Harlen, W. (2006). On the Relationship between Assessment for Formative and Summative Purposes. In J. Gardner (Ed.), Assessment and Learning. London: Sage.

- Lopes, José, Helena H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa, Portugal: Lidel edições técnica, Lda.
- Mattar, J. (2013). *Avaliação em Educação a Distância*. Video do youtube. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IHL6hvlICJU>. [Fecha de consulta: 24/08/2017]
- Mendes, Olenir Maria. (2006). *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação.*, 214f. Tese (doutorado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Nunes, Lina Cardoso; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. (2006) Avaliação de aprendizagem no ensino Online. Em busca de novas práticas. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação Online. Fundamentos, interfaces de dispositivos, relatos de experiências. São Paulo: Loyola.
- Palloff, R; PRATT, K. (2004). **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes Online. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, E. (2006). “Portfólio e Cartografia Cognitiva: dispositivos e interfaces para a prática da avaliação formativa em educação Online”. En: M. SILVA; E. SANTOS. *Avaliação da Aprendizagem em Educação Online*. São Paulo: Edições Loyola, pág. 315-331.
- Santos, E; ARAÚJO, M.M. (2012). “Como avaliar a aprendizagem Online? Notas para inspirar o desenho didático em educação Online”. *Educfoco*, Vol.17. n.2, pág. 103-119.
- Schermerhorn, J. R. (2007). Administração. Rio de Janeiro: LTC.
- Silva, E. A. da; RODRIGUES JUNIOR, J. F. (2009). *Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno*. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 20, n. 42.
- Vaughan, N. (2010). “Blended Learning”. En: M.F. CLEVELAND-INNES, D.R.GARRISON. *An Introduction to Distance Education*. New York: Routledge, pág. 165-197.

## **Avaliação diagnóstica em química do ensino secundário geral: concepção dos professores**

Almeida Meque Gomundanhe<sup>10</sup>

amequegomundanhe@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este artigo cujo tema é “Avaliação Diagnóstica em Química do Ensino Secundário Geral: concepção dos professores” objectivo identificar a concepção dos professores de Química sobre a avaliação diagnóstica em Química do Ensino Secundário Geral. E tem como objecto de estudo a concepção dos professores de Química em relação a avaliação diagnóstica. Para a elaboração deste artigo recorreu-se a entrevista e as pesquisas bibliográfica e qualitativa. A entrevista foi aplicada aos cinco professores bolseiros que frequentam o curso de Química na Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa. Foram recorridos para a revisão de literatura fundamentalmente, os autores como Vianna (2000), Luckesi (2008) e Haydt (2011). Dos resultados obtidos foi possível constatar-se que muitos professores de Química já aplicaram a avaliação diagnóstica aos seus alunos. A avaliação diagnóstica tem sido aplicada no primeiro trimestre de cada ano lectivo. Para os mesmos professores, esse tipo de avaliação tem como objectivo principal, colher informações dos conteúdos das classes anteriores para poderem seleccionar adequadamente as metodologias a aplicar no tratamento dos conteúdos subsequentes. Entretanto, a avaliação predominantemente aplicada pelos professores de Química durante o ano todo, é a sumativa, apesar de os mesmos implicitamente reconhecerem a importância da avaliação diagnóstica na aprendizagem dos seus alunos. Portanto, a avaliação diagnóstica não pode desempenhar a função punitiva para os alunos, mas ela deve servir de instrumento que estimula a melhoria da aprendizagem e consequentemente do desempenho pedagógico dos mesmos.

**Palavras-chave:** Avaliação diagnóstica, aprendizagem, alunos, professores de Química.

### **Diagnostic evaluation in chemistry of general secondary education: teachers' conception**

#### **Abstract**

This article whose theme is "Diagnostic Evaluation in Chemistry of General Secondary Education: teachers' conception" aims to identify the conception of Chemistry teachers about the diagnostic evaluation in Chemistry of General Secondary Education. And it has as object of study the conception of the professors of Chemistry in relation to the diagnostic evaluation. For the elaboration of this article we resorted to the interview and the bibliographical and qualitative researches. The interview was applied to five teachers who attend the Chemistry course at

---

<sup>10</sup> Mestre em Educação/Ensino de Química pela Universidade Pedagógica e Doutorando em Inovação Educativa na Universidade Católica de Moçambique. Docente no Departamento de Ciências Naturais e Matemática-curso de Química na Universidade Pedagógica-Delegação do Niassa.

Pedagogical University-Delegation of Niassa. Were reviewed for review of the literature fundamentally, the authors as Vianna (2000), Luckesi (2008) and Haydt (2011). From the results obtained it was possible to verify that many professors of Chemistry have already applied the diagnostic evaluation to their students. The diagnostic evaluation has been applied in the first quarter of each school year. For the same teachers, this type of evaluation has as main objective, to get information of the contents of the previous classes to be able to select properly the methodologies to be applied in the treatment of the subsequent contents. However, the evaluation predominantly applied by chemistry teachers throughout the year is the summation, even though they implicitly recognize the importance of diagnostic evaluation in the learning of their students. Therefore, the diagnostic evaluation can not play the punitive function for the students, but it should serve as an instrument that stimulates the improvement of learning and consequently of their pedagogical performance.

**Key words:** Diagnostic evaluation, learning, students, chemistry teachers.

## **Introdução**

Avaliação é processo que é levado a cabo em várias áreas, nomeadamente Educação, Saúde, Agricultura, etc. Ela permite apurar o nível de eficácia das estratégias adoptadas para se cumprir uma determinada meta. Mas neste artigo discutir-se-á sobre a avaliação no âmbito escolar. A avaliação escolar é um instrumento muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois na perspectiva de Almeida e Carvalho (2008), ela se constitui num processo de regulação das aprendizagens, e isto quer dizer que é necessário um ajuste constante de procedimentos utilizados pelo professor às necessidades e progressos dos alunos, bem como um processo de auto-regulação dos alunos de modo que eles possam ir construindo a autonomia e um sistema pessoal de aprendizado significativo.

Entretanto, tendencialmente a avaliação é vista como um instrumento punitivo. Daí que quando o professor marca o dia da realização dum teste, o aluno fica atormentado. E a relação aluno-professor começa a azedar justamente quando começam as avaliações. Nesta ordem de ideias, propõe-se neste artigo abordar-se sobre a avaliação diagnóstica como um instrumento de trabalho do professor que lhe possa permitir decidir sobre as estratégias adoptar, face as dificuldades encaradas pelos alunos. Aliás, Luckesi (2000) defende que o acto de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. O mesmo autor acredita que não é

possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado. Posto isto, coloca-se a seguinte questão:

✓ *Qual é a concepção que os professores de Química têm sobre a avaliação diagnóstica?*

## **1. Revisão de literatura**

### **Conceito de avaliação**

A avaliação é um conceito complexo. Por isso que há várias definições em torno do mesmo. De acordo com (Rosales, 1992, p. 37), avaliação é um processo de identificar, obter informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados. Já na visão do Fernandes (s.d) a avaliação é um processo deliberado, sistemático e contextualizado de recolha de informação que permite compreender o que os alunos sabem e são capazes de fazer em cada momento. Em resumo, a avaliação é um processo que consiste em identificar as dificuldades de alunos e depois tomar decisão. Portanto, o processo da avaliação não se dissocia do processo de ensino-aprendizagem. Daí Rosales (1992) defende que o processo da avaliação e ensino compreende três fases, nomeadamente planificação do ensino e da avaliação, actuação didáctica e avaliação simultâneas e reflexão sobre o ensino segundo os resultados da avaliação. Depois da última fase, o professor deve operar uma intervenção (nova planificação). Ou seja, os resultados da avaliação devem permitir ao professor reflectir sobre as estratégias didácticas adoptadas para a leccionação da sua disciplina.

Nascimento e Mota (2004) apontam três tipos de avaliação escolar que são: a) avaliação diagnóstica; b) avaliação formativa; e c) avaliação sumativa.

#### **a) Avaliação diagnóstica**

De acordo com Rosales (1990), este tipo de avaliação pode proporcionar decisões relativas à planificação de um processo didáctico. Ou seja, a avaliação diagnóstica servirá de base para a

adopção de decisões relativas à realização de actividades de apoio especificamente orientadas para a superação de problemas que o aluno apresente ou, então, proporcionará modificações específicas noutras componentes do ensino em função dos problemas. Haydt (2011) defende que a avaliação diagnóstica ajuda ao professor a detectar o que cada aluno aprendeu ao longo dos períodos anteriores, especificando sua bagagem cognitiva. Na visão do mesmo autor, é através deste tipo de avaliação que o professor consegue determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos na planificação. Na perspectiva do Piletti (s.d., p.191), a avaliação diagnóstica para além de ser utilizada para verificar os conhecimentos que os alunos têm, ela também é utilizada para verificar pré-requisitos que os alunos apresentam e particularidades dos alunos. O mesmo autor diz que a avaliação diagnóstica aplica-se no início de cada unidade, semestre ou ano lectivo. Daí que Ribeiro (1993) e Vilarinho (1979) citado em Duarte (2007) consideram a avaliação diagnóstica como sendo a avaliação de entrada.

Em suma, com a aplicação da avaliação diagnóstica no início do ano lectivo ou antes do início da mediação de um determinado conteúdo, permite ao professor não só identificar o nível de dificuldades que os alunos têm, mas também, permite que o mesmo replanifique as suas aulas em termos metodológicos e considere as particularidades de aprendizagem de cada aluno. Ou seja, a avaliação diagnóstica nunca deve ser aplicada no fim de um processo de aprendizagem. Por isso, Luckesi (2008) defende que a avaliação diagnóstica constitui num momento dialéctico do processo de avançar no desenvolvimento da acção, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Vianna (2000) comenta que a avaliação diagnóstica oferece todos elementos necessários à concretização dos objectivos.

## **b) Avaliação formativa**

A avaliação formativa é um processo que complementa a avaliação diagnóstica. Ou seja, enquanto a avaliação diagnóstica é aplicada no início de cada unidade, semestre ou ano lectivo, já a formativa é aplicada ao longo do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Ribeiro (1993) e Vilarinho (1979) citado em Duarte (2007), este tipo de avaliação é continuamente utilizada no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e esta permite ao professor avaliar a situação do aluno em cada momento da aprendizagem e, em caso de dificuldades, solucioná-las; é considerada avaliação do processo. Vianna (2000) corrobora com a



posição dos autores anteriores afirmando que este tipo de avaliação permite o aprimoramento do programa de avaliação e registo de informações úteis para análises posteriores do programa em desenvolvimento ou de futuros programas.

Para Afonso (2000, p. 38) citado em Nascimento e Mota (2000), a avaliação formativa permite ao professor conhecer as características individuais dos alunos através da observação livre, observação sistemática, a auto-avaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras formas de intervenções pedagógicas. De forma geral, a avaliação formativa é inclusiva.

### **c) Avaliação sumativa**

Este tipo de avaliação é o mais aplicado pelos professores. De acordo como Rosales (1990), a avaliação sumativa consiste em verificar os resultados do processo didático e serve de base para adoptar decisões de certificação, de promoção ou repetição, de selecção. O mesmo autor assevera que a avaliação sumativa tem lugar no fim de um determinado processo didático. Já Vianna (2000) comenta que esta avaliação é destinada a servir à reciclagem das decisões. Ou seja, este tipo de avaliação determina discrepância entre o pretendido e o real, e analisa os factores determinantes dessa diferença. De acordo com Luckesi (2008), a avaliação sumativa tem a função classificatória.

Em suma, pode-se afirmar que a avaliação diagnóstica está preocupada em solucionar as dificuldades dos alunos no início do processo de ensino-aprendizagem; a avaliação formativa está preocupada em acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem e já a sumativa está preocupada com os resultados alcançados pelos alunos no fim do processo didático. Entretanto, Duarte (2007) chama atenção para o facto de que os diferentes tipos de avaliação não podem ser vistos como compartimentos estanques e que não se devem delimitar fronteiras entre cada um deles. Isso significa que os três tipos de avaliação não devem funcionar numa forma dissociada. Mas é importante que o professor aplique primeiro a avaliação diagnóstica antes de aplicar as avaliações formativa e sumativa. Ou seja, o resultado do processo de ensino-aprendizagem não deve ser determinado apenas por um único tipo de avaliação.

## **2. Metodologia**

Para a elaboração do presente artigo recorreu-se a técnica de entrevista, as pesquisas bibliográfica e qualitativa. A entrevista tinha como objectivo identificar a concepção dos professores de Química sobre a avaliação diagnóstica. Esta técnica consiste de acordo com Marconi e Lakatos (2003), num encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Para o efeito, foram entrevistados cinco professores bolsiros que frequentam o curso de Química na Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa. O guião de entrevista foi constituído por três questões, sendo a primeira questão desdobrada em três alíneas. Já a pesquisa bibliográfica tem como objectivo segundo Prodanov e Freitas (2013), colocar o pesquisador em contacto directo com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Neste sentido, para a elaboração deste artigo recorreu-se livros, artigos científicos e internet. Silva e Menezes (2005) defendem que o foco da pesquisa qualitativa é a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados. A mesma não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. Na visão de Gerra (2008), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela falta de representatividade e generalização.

## **3. Apresentação dos Resultados e discussão**

### **3.1. Avaliação diagnóstica**

#### **a) Aplicação da avaliação diagnóstica nas aulas de Química**

Aqui procurava-se saber dos professores de química se já haviam aplicado a avaliação diagnóstica ou não nas suas aulas. Nesta questão, os professores foram unânimes em afirmar que “sim”. Essa resposta demonstra que eles têm noção da importância deste tipo de avaliação no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente da relação existente entre a avaliação diagnóstica e a selecção das estratégias didácticas. Isto porque a aplicação da avaliação diagnóstica no processo didáctico permite ao professor fazer o levantamento dos pré-requisitos, ou seja, conhecimentos, aptidões ou atitudes que são indispensáveis para a aquisição de outros (Ribeiro, 1993 & Vilarinho, 1979 citado em Duarte, 2007).

## **b) Momento de aplicação da avaliação diagnóstica**

Nesta questão, procurava-se saber em que momento o professor tem aplicado a avaliação diagnóstica nas suas aulas. Os professores responderam que aplicavam a avaliação diagnóstica:

Prof.1: “No princípio do primeiro trimestre...”

Prof.2: “No início da aula....”

Prof.3: “No princípio do ano, nos conteúdos da classe anterior...”

Prof.4: “No princípio do trimestre”.

Prof.5: “No princípio do ano...”

A partir dessas respostas pode-se dizer que muitos professores de Química praticam a avaliação diagnóstica num único momento do processo didático. Entretanto, Ribeiro (1993) e Vilarinho (1979) citado em Duarte (2007) aconselham aos professores a praticarem este tipo de avaliação no início de novas abordagens. Ou seja, este tipo de avaliação deve ser praticado durante todo o ano, mas no início de novas abordagens.

## **c) O tipo de avaliação que o professor privilegia nas suas aulas**

Com este ponto procurava-se saber o tipo de avaliação que o professor mais privilegia nas suas aulas. A partir dos cinco professores entrevistados, tivemos as seguintes respostas:

Prof. 1.: “Eu privilegio a avaliação sumativa.”

Prof. 2.: “Eu privilegio a avaliação sumativa.”

Prof. 3.: “Eu privilegio a avaliação formativa.”

Prof. 4: “Eu privilegio a avaliação sumativa.”

Prof.5: “Eu privilegio a avaliação diagnóstica.”

A partir das respostas dadas pelos professores de Química pode-se inferir que no processo didático, os professores têm praticado mais a avaliação sumativa (classificatória). Isso significa que os professores estão mais preocupados com o produto final. Entretanto, Luckesi (1999) chama a atenção para o perigo que se incorre ao aplicar-se esse tipo avaliação, pois com a função

classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento.

### **3.2. Importância da avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica é um dos tipos de avaliação praticados pelos professores no processo didático. Portanto, neste ponto procurava-se saber a partir dos professores, qual é a importância da avaliação diagnóstica no processo didático. E os professores responderam que este tipo de avaliação:

Prof. 1: “Permite colher pré-conhecimento que os alunos têm sobre a disciplina.”

Prof. 2: “Permite decidir sobre o seu trabalho.”

Prof. 3: “Recordar o nível de compreensão dos conteúdos anteriores e para o professor ter bases de dar aulas.”

Prof. 4: “Tentar ouvir do aluno se tinha alguma noção sobre um determinado conteúdo.”

Prof. 5: “Consegue perceber se o aluno entendeu ou não a explicação do professor.”

Em suma, os professores reconhecem o papel da avaliação diagnóstica na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Aliás, a posição dos professores também é partilhada por Rosales (1990) ao afirmar que a prática deste tipo de avaliação permite aprofundar o conhecimento das causas de determinados problemas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ou cujo caso serviria de base para decisões relativas à sua recuperação. Portanto, este tipo de avaliação oferece todos os elementos necessários à concretização dos objetivos (Vianna, 2000).

### **3.3. Uso dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica**

Neste ponto, procurava-se saber dos professores sobre a finalidade do uso dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica. A partir da questão “*tem usado os resultados obtidos nesta avaliação?*” obteve-se as seguintes respostas:

Prof. 1. “Não uso para decidir os aproveitamentos, mas uso para definir as metodologias a aplicar nessa classe.”

Prof. 2: “Sim. Uso os resultados para ajudar os estudantes a progredir.”

Prof. 3: “Sim. Para somar e adicionar nas avaliações normais.”

Prof. 4: “Sim. Para ver a capacidade de cada aluno para se posicionar.”

Prof. 5: “Sim. Uso para ver o nível da transmissão dos conteúdos.”

A partir dessas respostas pode-se inferir que os professores de Química aplicam a avaliação diagnóstica aos seus alunos para melhorar o processo de aprendizagem. Isto é possível de acordo com Ribeiro (1993) e Vilarinho (1979) citado em Duarte (2007), através da detecção das dificuldades, permitindo deste modo, corrigir antecipadamente eventuais problemas, podendo também ajudar a resolver situações presentes.

### **Conclusões**

Existem três tipos de avaliação educacional, nomeadamente: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica é aplicada no início de um processo didático; a avaliação formativa é aplicada ao longo do processo didático e a avaliação sumativa é aplicada no final do processo didático. Os professores de Química não têm aplicado a avaliação diagnóstica aos seus alunos na introdução de uma nova abordagem dos conteúdos didáticos, diluindo deste modo, a importância deste tipo de avaliação na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Química. Aliás, Luckesi (1999) defende que a avaliação diagnóstica garante um momento dialéctico do processo de avançar no desenvolvimento da acção, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência. Todavia, os professores de Química privilegiam mais a avaliação sumativa. Ou seja, os professores de Química estão mais preocupados em colher os resultados finais e não em acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

### **Referências bibliográficas**

Duarte, S.C.M. (2007). *Avaliação da Aprendizagem em Geografia: desvendando a produção do fracasso escolar*. Maputo, Moçambique.

Fernandes, D.(s.d). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais*.

Gerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Porto, Portugal: Principia Editora, Lda, Cascais.

- Haydt, R.C.C. (2011). *Curso de Didáctica Geral*. São Paulo: Ática.
- Luckesi, C. C. (1999). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (19ª. ed).São Paulo, Brasil: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2000). *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12.
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (19ª ed).São Paulo, Brasil: Cortez.
- Markoni, M. A. & Lakatos, E.M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Nascimento, R. B. & Mota, F.A.A. (2004) *Avaliação Educacional-considerações teóricas*. Rio de Janeiro, Brasil: editora Ática.
- Piletti, C. (2001) *Didáctica Geral* (23ª ed). São Paulo, Brasil: editora Ática.
- Pimenta, S.A. & Carvalho, A. B. G. (2008) *Didáctica e o Ensino de Geografia: teorias e práticas sobre a avaliação*. Campina Grande, Brasil: EDUEP
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Tradutor: Alcino Matos Vilar.Porto: Edições ASA.
- Silva, E.L. & Menezes, E.M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação* (4ª ed). Florianópolis: UFSC, 138p.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA.

## **O Director de turma como promotor do trabalho colaborativo do conselho de turma: Um estudo sobre o papel do Director de Turma na organização do trabalho escolar. Caso: Escola Primária Completa de Napipine**

Amelia Gabriela Siteo

[gabri.siteo@gmail.com.br](mailto:gabri.siteo@gmail.com.br)

### **Resumo**

O director de turma encontra-se numa posição privilegiada para estabelecer uma relação de colaboração com os professores, visando o sucesso escolar e educativo de cada aluno.

Com esta investigação de natureza qualitativa, assente num estudo de caso, centrado na compreensão das funções do director de turma na relação com os professores do conselho de turma, alunos e pais/encarregados de educação. Procuramos analisar a acção do director de turma na promoção de um trabalho colaborativo no conselho de turma, quanto às funções. Dado o carácter interpretativo deste estudo e tendo como finalidade a obtenção de um conjunto válido e significativo de informações referentes ao trabalho desenvolvido pelo director de turma e às suas concepções foram constituído como sujeitos de estudo o director de turma, os professores, alunos, os pais/encarregados de educação do conselho de turma e análise documental, através da entrevista semi-estruturada.

Verificamos que o papel do director de turma é cada vez mais determinante na organização escolar pela sua influência no equilíbrio entre os vários actores que se mobilizam no processo educativo numa turma. A forma como o director de turma é avaliado nas suas actividades, pelos professores, encontra-se simplesmente expressa nos resultados das entrevistas feitas. Os mesmos não reconhecem no director de turma aspectos negativos, os professores participantes no estudo apontam o acompanhamento da turma e em particular, cada um dos alunos como um dos aspectos positivos do trabalho desenvolvido no processo educacional. Referem o bom relacionamento; a atenção e empenho por ele prestado no apoio aos alunos e na colaboração na resolução dos seus problemas, na disponibilidade e a comunicação interpessoal que estabelece com todos. É ainda função do director de turma planificar formas de acção com o conselho de turma para juntos acharem as melhores formas de actuação para o alcance dos objectivos do sistema educativo em vigor. Neste segmento, o director de turma contribui muito quando esclarece aos seus colegas professores as principais dificuldades identificadas nos alunos por conta do seu diagnóstico. O director de turma tem vindo a ganhar cada vez mais importância dentro e fora do recinto escolar, para além de todo o trabalho burocrático e de liderança face a uma turma e aos respectivos professores que nela leccionam. O cargo de director de turma tem destacado maior relevo na vida dos alunos, ao estabelecer-se elo de ligação entre a escola e a família bem como todos os professores que fazem parte do conselho de turma.

**Palavras-chave:** director de turma, trabalho colaborativo, conselho de turma, gestão escolar.

### **Summary**

The research analyses the role the class director undertakes in order to promote a collaborative work within the class council. In addition it examines the functions and practices of this intermediate organism of management, taking into account the difficulties it faces in the school organization. It is based on a case study carried out at the Complete Primary School of Napipine. The research is qualitative and follows the interpretative approach. The interview was seen as the best instrument for collecting data and obtaining valid and significant elements. Codification, categorization and analyses were part of the procedure used in order to obtain common features, regularities and possible answers to the questions of

the research. It was verified that the class director has assumed an increasingly decisive role in shaping the school organization due to his influence in balancing the task of the various actors that mobilize the educative process in a class. The result of the interviews shows the way the activities developed by the class director are evaluated by the teachers. The teachers that participated on the study recognize the positive role of the class director. They emphasize the accompaniment of the class, particularly the personal approach to each pupil, as one of the positive aspects of the work developed within the educational process. Some attitudes are underlined, such as good relationship, attention to the pupils, engagement to help them, collaboration in solving their problems, willingness and personal communication with everybody. One of the roles of the class director is to elaborate an action plan in collaboration with the class council in order to find out the best ways to implement actions that can achieve the objectives of the current educative system.

In this context, the class director contributes a lot on clarifying to his colleague teachers the main difficulties he has identified after having made his diagnostic of the pupils.

The class director has assumed an increasingly decisive role within the school and outside it, alongside the administrative responsibilities and leadership related to the pupils and the teachers that teach in that class. The responsibility of the class director has become relevant in the life of the pupil when he establishes the link between the school and the family, as well as the link among the teachers that belong to the class council.

**Key-words:** class director, team work, class council, school organization.

## **Introdução**

O processo de ensino aprendizagem tem assumido um papel crucial na formação da personalidade do aluno para interpretar e resolver múltiplas situações que ocorrem ao longo da sua existência na escola, na comunidade e na sociedade em geral. Este processo engloba diferentes maneiras e recursos de aprendizagem no seu funcionamento.

O sistema da educação moçambicana é constituído por um conjunto articulado de finalidades, objectivos, normas, estruturas e instituições educativas, inserido num determinado contexto político, sócio cultural e económico. O presente artigo, desenvolvido no âmbito educacional do ensino básico, pretende abordar o papel do director de turma na vida dos alunos, relacionando a atuação do director de turma perante os problemas do contexto educacional e social dos alunos. Ser professor não é uma tarefa fácil de desempenhar no entanto, o mais importante é estarmos cientes das constantes mudanças e adaptações que o mundo escolar exige. Ser director de turma implica assumir, para além do papel de professor, numerosas funções burocráticas e o exercício de tarefas de coordenação de uma turma, ou seja, responsabilizar-se por vários alunos. O director de turma constitui o elemento determinante na mediação de problemas, que não se encerram apenas no recinto escolar mas ramificando-se e multiplicando-se por toda a comunidade educativa, inclusive aos próprios agregados familiares e à vida activa dos alunos fora da escola.

A opção pela escolha do tema de estudo foi alvo de motivações pessoais, tendo atravessado uma fase em que o director de turma assumiu um papel importante na intervenção de problemas familiares que



estavam a comprometer o sucesso educativo de um aluno, essa situação foi alvo de inspiração, graças à ligação estabelecida entre casa e escola.

O contexto desta situação despertou-me a curiosidade em tentar perceber qual o papel do director de turma, ou seja, será que as competências desenvolvidas por ele serão de âmbito geral, ou será que estas variam consoante a preparação profissional de cada um e este facto faz-me ainda questionar se todos os professores terão aptidões para desempenharem o papel de directores de turma.

Sendo este professor um gestor pedagógico, no sentido em que assume uma tripla função nas relações estabelecidas entre a escola, os encarregados de educação e os próprios alunos, cabe começar este estudo por aprofundar de uma forma mais específica o papel do director de turma, tendo em vista que é um professor, com uma posição bastante relevante na realização de um trabalho cooperativo em prol da gestão da escola com a gestão dos próprios alunos; no estabelecimento de relações externas entre casa e escola, nomeadamente, com os encarregados de educação e no estabelecimento de relações internas entre o grupo de turma e o grupo-professores.

No entanto, torna-se importante aprofundar as competências profissionais para o desempenho desta actividade, visto que, o colocam numa posição privilegiada, através de estratégias diversificadas, adequadas às famílias dos alunos e que sejam significativas para elas, contribuindo desta maneira para a formação do aluno, promover o desenvolvimento das suas capacidades, estimular a sua autonomia e criatividade, actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social.

Também assume um papel de protector, conselheiro e orientador no desenvolvimento pessoal e intelectual. Sendo um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena e lidera uma equipa pedagógica, serve como ponte de ligação entre escola/aluno, professores/alunos e pais/encarregados de educação.

O director de turma, enquanto gestor intermédio na organização escolar, tem atribuições de grande importância na comunidade educativa, onde se encontra inserida, que lhe são confiadas em termos formais pelos normativos legais; deve ajudar a resolver os problemas educativos e disciplinares dos alunos, assegurar as relações com o meio familiar, denominar os alunos que devem frequentar as aulas de recuperação em determinadas disciplinas e acompanhar a evolução decorrente na frequência das mesmas, proceder à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma, procurar fazer a requisição do material didáctico necessário à concretização das actividades de ensino aprendizagem.

### **Objectivo geral**

Analisar o papel do director de turma como órgão intermédio de coordenação pedagógica e de organização escolar.

## Objectivos específicos

- Identificar as funções do director de turma como órgão intermédio de coordenação pedagógica e de gestão escolar.
- Caracterizar as actividades realizadas pelo director de turma no quadro do trabalho escolar.
- Identificar os critérios de actuação do director de turma no contexto educativo dos alunos da turma e na gestão escolar.

O director de turma na escola é um elemento muito importante, visto que, promove a integração dos alunos na turma e na escola em geral; garante aos professores da turma a existência de meios e documentos de trabalho e a orientação necessária do desempenho das actividades educativas.

Como gestor do processo de ensino, o director de turma é a força impulsionadora para a implementação de inovações curriculares, propõe projectos de carácter curricular e constrói uma acção para a turma, com base na resolução de problemas com os alunos (Vasconcelos & Almeida, 2012).

De acordo com Marques (2002), o director de turma não se pode limitar somente à transmissão de informações e gestão de faltas, deve facilitar o desenvolvimento psicológico do aluno, promover o conhecimento e a aceitação de normas, valores e atitudes.

Deve intervir na construção do projecto curricular de turma e desenvolver o envolvimento parental na escola.

De acordo com Pereira (2008), o director de turma assume a coordenação e assegura a monitorização da eficácia das medidas educativas que foram implementadas para orientar o trabalho pedagógico.

De acordo com Favinha (2012), o director de turma pode, igualmente, desempenhar um importante papel dinamizador de estratégias de mediação, enquanto considerado líder intermédio, isto porque estabelece relações com os alunos, conselho de turma, direcção da escola e encarregados de educação.

A mediação que deve ser desempenhada pelo director de turma, considerada como um meio construtivo de resolução de conflitos, proporciona um espaço ideal para desenvolver a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade.

É neste contexto que o director de turma deve ser um interveniente com uma intervenção neutra e abstracta confidencial de tudo o que poderá saber previamente sobre os alunos e deste modo, conferir ao processo um carácter pedagógico (Morgado & Oliveira, 2009).

De acordo com Marques (1997, p.36), os directores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da escola com o meio.

Na afirmação de Marques (2002, p.15), “o director de turma é o eixo em torno do qual gira a relação educativa”.

Director de turma é um professor que tem a seu cargo a coordenação de todos os professores da turma, a promovendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos a sua integração no ambiente escolar, bem como com a comunidade educativa local.

Peixoto e Oliveira (2003) referem que:

O director de turma deverá parecer dotado de relevo na promoção do sucesso pessoal e educativo do aluno. Efectivamente, o director de turma ocupa, na organização escolar, um papel primordial. Ele é observador privilegiado, o coordenador é catalisador de tensões entre grupos da comunidade escolar e, é sobretudo, o grande motor de uma educação personalizada, capaz de formar homens comprometidos e responsáveis (p. 19).

Na relação face ao aluno, o director de turma afigura-se como orientador cuja finalidade é facilitar ao aluno uma aprendizagem que o conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, atitudes, valores e interesses, como pessoa e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo o do trabalho, lhe apresenta, de modo a conseguir a sua autorrealização (Coutinho, 1998).

O director de turma é o garante da coordenação e promoção de todo o processo escolar e educativo do aluno. Sendo os dois elementos conhecedores da realidade escolar têm como maior preocupação promover a integração dos alunos e aproximação das famílias à escola (Castro, 1995).

Procedimentos metodológicos.

Neste capítulo, pretende-se enquadrar metodologicamente o estudo, ou seja, explicar o percurso da investigação através da determinação dos métodos e técnicas utilizadas, fundamentando as opções metodológicas que orientaram o estudo

Segundo Coutinho (2011), refere que a escolha de uma metodologia de investigação implica que o investigador tenha a noção do que quer estudar e do conhecimento que pretende construir, tendo em conta a realidade envolvente. Valoriza o papel de investigador como o construtor de conhecimento e a interacção com o investigado, o de cada um interpreta e molda os comportamentos de acordo com os objectivos que pretende alcançar.

O estudo assenta-se no paradigma interpretativo, abordagem qualitativa, tipo de pesquisa estudo de caso, as técnicas e instrumentos de recolha de dados são a entrevista e análise documental.

### **Os participantes no estudo**

O estudo decorreu no ano letivo de 2016/2017 e desenvolveu-se numa escola primária completa onde se afigurou como uma oportunidade, na medida em que o acesso aos sujeitos da investigação aparecia mais facilitado.

Assim, a investigação foi constituída por um total de oito (8) participantes, dos quais director de turma, quatro (4) professores e três pais/encarregados de educação do conselho de turma.

A caracterização dos sujeitos participantes no estudo foi realizada com base nas informações recolhidas no sector pedagógico da escola.

Assim, para cada uma das transcrições das oito (8) entrevistas, atribuiu-se, respectivamente, os códigos D1 (Transcrição da entrevista do director de turma); P1 (Transcrição da entrevista Professor 1), P2 (Transcrição da entrevista Professor 2), P3 (Transcrição da entrevista Professor 3); E1 (Transcrição pais/EE 1), E2 (Transcrição da entrevista pais/EE2) e E3 (Transcrição da entrevista pais/EE 3), preservando-se deste modo, a identidade de cada entrevistado. No decorrer do processo de codificação da informação recolhida, esta foi seleccionada em unidades de registo, isto é, unidades de significado a codificar e que correspondiam a segmentos de conteúdo a considerar como unidades base.

Funções realizadas pelo director de turma como promotor do trabalho colaborativo com uma equipa de professores e dirigente de uma turma de alunos.

A concepção que os entrevistados têm sobre o trabalho colaborativo do director de turma em colaboração com os professores é sintetizada nos seguintes termos:

*“Um trabalho de ajuda, partilha e divisão de tarefas onde é possível discutir ideias que são comuns, mas que depois de discutidas passam a ser uma ideia de grupo com base na troca de experiências de trabalho” (P1).*

*“A liderança deve ter em conta não só a realidade no seu todo, mas também ser competente nas suas actividades, (...) para que todos caminhem no mesmo sentido” (E1).*

*“O DT tem um papel de relevância, em virtude de ser um dirigente, podendo coordenar e canalizar as tensões entre alunos e é, sobretudo, o condutor de uma educação individualizada, capaz de formar pessoas comprometidas e responsáveis na sociedade” (E2).*

O que implica, não só a necessidade de haver reflexão em conjunto que resulte na construção de consensos entre as partes envolvidas, desde que tal ajude o aluno ao alcance dos objectivos no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Ribeiro e Martins (2009), o trabalho colaborativo entre equipa de professores num clima harmonioso com um trabalho de partilha, assente no diálogo e na negociação, onde os objetivos passam por trocar experiências, reflectir sobre elas e chegar a um consenso que implique a tomada de decisões.

O diálogo é necessário para estabelecer uma verdadeira comunicação, proporcionando a compreensão dos significados e problemas com que cada membro da equipa se defronta.

*“O trabalho colaborativo entre os membros do conselho de turma vai mais longe quando há espírito de partilha num ambiente democrático. Aquilo que é essencial é haver horas definidas para esses encontros e comuns, durante o período das aulas, eu penso que deveria estar marcado no horário dos professores tempos pré-definidos para estas reuniões. Se não houver esses tempos comuns, este trabalho não é possível é um momento em que as pessoas possam reunir, partilhar as experiências de trabalho para juntos encontrarem soluções” (P2).*

Hargreaves (1998 p. 278) aponta como um benefício resultante do trabalho colaborativo a “*eficácia melhorada*, pois encoraja a diversificação de estratégias de ensino, o feedback entre pares, resultando na melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos”.

No entanto, os entrevistados ressaltam que o “*trabalho colaborativo tem que estar assente num grupo de pessoas que estejam dispostos, normalmente, a trabalhar*” (P3).

De facto, para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores é necessário que o professor esteja predisposto a mudar. A mudança vem em grande parte, de dentro de cada um e para que ela ocorra, tem de ser desejada pelo próprio. Por outro lado, é necessário que o professor esteja disposto a correr os riscos inerentes às inovações educacionais e a novas abordagens.

Ponte (2003 p.17) salienta que várias pessoas a trabalhar em conjunto têm mais ideias, mais energia e mais força para derrubar obstáculos do que uma pessoa trabalhando sozinha e, além disso, podem capitalizar nas competências individuais criando um sistema eficiente de trabalho conjunto.

Hargreaves (1998), aponta como um dos benefícios do trabalho colaborativo a redução da sobrecarga de trabalho, dado promover a partilha de tarefas e responsabilidades pelos professores.

Acrescentaram ainda que o facto de partilhar experiências permite enriquecê-los profissionalmente, pois é uma aprendizagem diária com colegas de formações diferentes, permitindo tirar dúvidas, actualizar informação, conhecer novas metodologias, tornando o trabalho mais organizado e orientado para objectivos educacionais.

*“O trabalho colaborativo acaba sendo útil para os alunos também serem mais beneficiados em termos dos conteúdos abordados quanto á preparação dos mesmos materiais, portanto, é muito mais vantajoso tanto para os professores como para os alunos” (P1).*

*“Trabalhar em conjunto pode dar sempre a possibilidade de a disciplina ser tratada de igual forma para todos. O trabalhar isoladamente pode criar, às vezes, este problema de haver metodologias que não são iguais entre todos os colegas” (P2.)*

De acordo com Favinha (2012), o director de turma pode, igualmente, desempenhar um importante papel dinamizador de estratégias de mediação, enquanto considerado líder intermédio, isto porque estabelece relações com os alunos, conselho de turma, direcção da escola e encarregados de educação.

A mediação que deve ser desempenhada pelo director de turma, considerada como um meio construtivo de resolução de conflitos, proporciona um espaço ideal para desenvolver a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade.

Favinha (2012) é de opinião que o director de turma poderá desempenhar o papel de dinamizador de estratégias de mediação, enquanto líder intermédio, uma vez que estabelece relações com os alunos, com o Conselho de Turma, com a Direcção Executiva e com os Encarregados de Educação.

Favinha (2012, p.2) escreve ainda que “a mediação apresenta-se como um ritual feito de interações, permitindo colocar o problema no seu contexto e analisar as suas causas profundas, favorecendo a mobilização de soluções alternativas”.

Também para Morgado e Oliveira (2009, p.48), “a mediação, enquanto meio construtivo de resolução de conflitos oferece e proporciona aos envolvidos no conflito, um espaço ideal para desenvolver, quer naqueles que desempenham o papel de mediadores, quer naqueles que como mediados trabalham em conjunto para a resolução do seu problema, a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade”.

O director de turma poderá, assim, assumir esta função de mediação, mais uma vez, pela posição central que ocupa na escola, com uma actuação pautada pela neutralidade e abstracção de tudo o que poderá saber previamente em relação aos alunos, conferindo ao processo um carácter pedagógico, uma vez que os intervenientes mantêm a sua capacidade de actuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo. A sua figura como orientador educativo coloca-o continuamente no papel de mediador, tendo de mobilizar as suas competências no sentido de conseguir encontrar soluções para todo o tipo de problemas, situando-se «os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade» (Costa, 2000, p. 31).

## **Conclusão**

Segundo os professores participantes, as vantagens que emergiram do trabalho colaborativo situaram-se ao nível da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, invocando que a concepção, implementação e desenvolvimento em conjunto de recursos didácticos se traduziu numa visão dos saberes promovida pelo trabalho de partilha desenvolvido.

Uma das mais-valias referidas pelos professores foi o desenvolvimento da reflexão conjunta sobre o trabalho realizado, o que permitiu uma construção de recursos didácticos mais articulados, contextualizados, uniformes e úteis para os alunos das diferentes turmas.

Referem que o facto de trabalharem em conjunto no conselho de turma permite que as mesmas disciplinas sejam tratadas de igual forma por todos os professores.

As aprendizagens mútuas foram, também, vantagens apontadas pelos professores, o que atenua os receios de abraçar novos desafios profissionais. O desenvolvimento profissional, a partilha, o desenvolvimento das relações interpessoais e a construção conjunta de recursos didácticos, foram outras das mais-valias invocadas pelos professores como resultantes do trabalho colaborativo com o director de turma, a que acresce uma maior rentabilização em termos de tempo.

## **Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola e aprendizagem*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Alho, S. e Nunes, C. (2009). “Contributos do diretor de turma para a relação escola/família”. *Educação*, v. 32 (n. 2, maio/ago.), pp. 150-158.
- Alves, J. M., & Leite, M. J. (2005). “Como Ajudar o seu Filho a ser Bom Aluno – Sucesso na Escola - Um guia para os pais”. Porto: Asa Editores, SA.
- Aveiro, A. R. (1997). *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Azevedo, M. (2000). *Teses, relatórios e trabalhos escolares*. Sugestões para estruturação da escrita. Lisboa, Portugal: Universidade Católica Editora
- Boavista, C. & Sousa, O. (2013). O Director de Turma: perfil e competências. *Revista Lusófona de Educação*. Nº4, 77-93.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, E. (1995). *O director de turma nas escolas portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento organizacional: a Dinâmica do Sucesso das Organizações* (2ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Editora Elsevier.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Coutinho, M. (1994). *O papel do director de turma na escola actual*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Coutinho, M. (1998). *O papel do director de turma na escola actual*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delores, J. (coord.). (1996). *Educação um tesouro a descobrir* (6ª. ed.). Porto, Portugal: Editora ASA.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto, Portugal: Editora ASA.
- Dourado, L. F. (2006). *Gestão da educação escolar*, Brasil: universidade de Brasília, Brasil: Centro de Educação à Distância.
- Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. São Paulo Brasil: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- Favinha, M. (2010). “*Gestão intermédia nas escolas portuguesas – o caso do director de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma*”. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 117-201.
- Formosinho, J. (1987). A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas. *O ensino, revista galaica portuguesa de sócio- pedagogia e sociolinguística*, 18-22, 145-155.
- Francisco, J. A. (2015). O contexto educativo em Moçambique e as políticas de descentralização. In C. C. Neres, L. C. Soares, V. M. Brito, (orgs.). *Anais do VI encontro de políticas e práticas de formação de professores e II seminário da Associação Nacional de Política e Administração da Educação de MS*. Campo Grande,



Editora da UEMS.

- Fullan, M. & Hargraves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gasperini, L. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma, Itália: Edizioni Lavoro/Isco.
- Gil, A. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (3.<sup>a</sup>ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa* (4.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5.<sup>a</sup> ed.) São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana: História de um processo. 1962-1984*. Maputo Moçambique: Livraria Universitária, UEM.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Brasil: atlas.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática* (5.<sup>a</sup> ed.). Goiânia Brasil: Editora. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J. C. (coord.). (2002). *Educação Escolar: políticas estruturas e organização* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J. C. (coord.). (2005). *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L.C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)*. Braga, Portugal: Instituto da Universidade do Minho.
- Lima, L.C. (2008). *Escola como organização Educativa* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo Brasil: Cortez Editora.
- Luck, H. (2000). *Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à forma de seus Gestires*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Luck, H. (2007). *Gestão organizacional uma gestão paradigmática* (3.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, São Paulo, Brasil: vozes.
- Luck, H. (2008). *A gestão participativa na escola*, Revista de Janeiro, São Paulo, Brasil: vozes.

- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa, Portugal: presença.
- Marques, R. (1997). *A direcção de turma – integração escolar e ligação ao meio*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- MEC. (1979). *Orientação e Tarefas Escolares Obrigatórias*, Maputo, Moçambique.
- MEC. (2008). *Regulamento Geral do Ensino Básico*, Maputo, Moçambique.
- MINED. (2004) Diploma Ministerial nº61 *Regulamento das Escolas do Ensino Básico*. BR 24, I Série, Imprensa Nacional.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Nivagara, D. (2005). *Módulo de Formação em Administração, Gestão e Supervisão Escolar*. Maputo, Moçambique: MEC.
- Nóvoa, A. (1999). *As organizações escolares em análise* (3ª. ed.). Lisboa Portugal: Publicações D. Quixote. Lda.
- Oliveira, M. L. (2000). *O papel do gestor intermédio na supervisão escolar*. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem Porto, Portugal: Porto Editora.
- Peixoto, M. & Oliveira, V. (2003). *Manual dos directores de turma. Contexto, relações, roteiros*. Porto, Portugal: Asa.
- Perrenoud. P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Pereira, T. M. X. (1996). *O Director de Turma em Contexto Organizacional* análise comparativa do seu perfil em duas Escolas com diferentes modelos de gestão.
- Ponte, J. (2003). Investigar, ensinar e aprender. In *Actas do ProfMat 2003*. Lisboa: APM.
- Ribeiro, M. & Martins, C. (2009). O trabalho colaborativo como promotor de desenvolvimento profissional: perspectivas de formandos e formadores do PFCM. In *Encontro Nacional de 77 Professores de Matemática: ProfMat 2009*. Viana do Castelo: Associação de Professores de Matemática.
- Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Instituto de Inovação Educacional.
- Saraiva, M. & Ponte, J. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In *Quadrante*, 12 (2), 25-52.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações* (2ª. ed.). Lisboa Portugal: McGraw-Hill
- Torres, M. (2007). *O Papel do Diretor de Turma enquanto Mediador Sociocultural e Gestor Intermédio na Organização Escolar*.

UNESCO (1988). *As funções da administração da educação*. Planeamento e administração da educação e equipamentos educativos, módulos de formação. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

Zenhas, A. (2006). *O Papel do Director de Turma na colaboração Escola – Família*. Porto, Portugal: Porto Editora.

## **Determinantes da participação passiva dos membros do conselho da escola na tomada de decisões. Um estudo de caso**

Pascoal Diamantino Latifo António<sup>11</sup>  
pascoalatifo@gmail.com

### **Resumo**

O presente artigo apresenta os resultados de uma investigação desenvolvida na modalidade de estudo de caso, em que se procurou compreender na base das percepções dos membros do Conselho de Escola Primária Completa Mucuto-Muno os factores que concorrem para a participação passiva destes no processo de tomada de decisão. Para a operacionalização do estudo optou-se pela abordagem metodológica qualitativa que se constituiu no levantamento bibliográfico, pesquisa documental, entrevista semi-estruturada e análise de dados com base na análise de conteúdo. O trabalho teve como participantes do estudo 13 membros da comunidade interna e externa da Escola Primária Completa Mucuto-Muno representados ao nível do Conselho de Escola. O estudo mostrou que os membros do conselho daquela escola não dominam os aspectos relacionados com a estrutura e funcionamento dos conselhos de escola patentes na legislação que cria este órgão, o que mostra forte influência no tipo de decisões que são tomadas naquele conselho. O estudo verificou, também, que as condições de vida da comunidade externa não permitem que essa comunidade pense de forma nos problemas do ensino escolar, alia-se a estes factores a falta de interesse dos pais pela educação escolar de seus educandos, bem como a existência de espécie de medo devido à ignorância a respeito das questões pedagógicas e das relações formais e informais que se dão no interior da escola.

**Palavras-Chave:** conselho de escola; participação e gestão participativa.

### **Abstract**

The present article presents the results of an investigation developed in the case study modality, in which it was tried to understand on the basis of the perceptions of the members of the Mucuto-Muno Primary School the factors that contribute to the passive participation of these in the making process of decision-making. For the operationalization of the study we opted for the qualitative methodological approach that was constituted in the bibliographical survey, documentary research, semi-structured interview and data analysis based on content analysis. The study had as participants in the study 13 members of the internal and external community of Mucuto-Muno Primary School represented at the level of the School Council. The study showed that the board members of that school do not dominate the aspects related to the structure and functioning of the school councils patent in the legislation that creates this body, which shows strong influence in the type of decisions that are taken in that council. The study also verified that the living conditions of the external community do not allow this community to think in a way about the problems of school education. These factors are coupled with the parents' lack of interest in the education of their students, as well as the Existence of a kind of fear due to ignorance about pedagogical issues and formal and informal relationships within the school.

---

<sup>11</sup>Estudante do curso de Doutoramento em Inovação Educativa na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

**Key words:** School council, participation and micro-management.

## 1. Introdução

Moçambique é um Estado unitário e centralizado, isto é, a maioria dos poderes e recursos estão concentrados no nível central. Contudo, isto está a mudar lentamente na medida em que o país descentraliza e desconcentra a Administração Pública, apesar do caminho ser ainda longo.

No campo da Educação, o Ministério de tutela, através de reformas ao nível organizativo e pedagógico, vem criando condições para que as comunidades comecem a ser parte integrante na gestão da escola. Essas reformas incluem a criação dos conselhos de escola como instrumento de gestão participativa da comunidade escolar, em que o objectivo é garantir uma maior prestação de contas, eficiência e efectividade no uso dos recursos por meio de decisões atempadas e uma prestação eficaz de serviços públicos.

Foi assim que, em 2003, através do Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de Maio, consubstanciado pelo Regulamento do Ensino Básico, é criado ao nível institucional o Conselho de Escola. Este Conselho constitui-se como um órgão máximo e inclui representantes dos pais, dos alunos, da comunidade, dos professores e do pessoal administrativo com autoridade deliberativa e poder decisório.

Com o estabelecimento dos conselhos de escola procurava-se mudar o cenário escolar em que o Director da escola era o principal responsável pela tomada de decisões. A ideia era para que se tivesse uma melhor fiscalização deveria haver uma participação activa da comunidade e um envolvimento dos pais nos assuntos escolares.

A motivação para a realização do estudo se justifica, a partir da compreensão de que as instituições educativas são o *locus* onde a dinâmica do conjunto de políticas e acções integradas entre Sistema – Educação – Comunidade se efectiva, reflectindo um modelo de gestão, permitindo então, o confronto entre as políticas públicas propostas e as práticas gestoras consolidadas ao nível da escola. O estudo justifica-se, outrossim, pelo facto de haver no contexto contemporâneo um grande número de debates a respeito da teoria da educação, em vários países do mundo e ao nível nacional os quais defendem a temática da autonomia, da descentralização e da participação como pressupostos básicos da gestão democrática.

## 2. Participação e suas tipologias

A participação faz parte da natureza social do ser humano e o acompanha desde o início da humanidade até os dias actuais nas diversas formas de organização. Essa interacção colectiva possibilita o pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar as coisas e a valorização das pessoas. No entanto, ninguém nasce sabendo participar, mas, como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando existe oportunidade de praticá-la.

Bordenave (1995), discutindo sobre a participação chega a considerar como algo que significa fazer parte de algum grupo ou associação, ou tomar parte numa determinada actividade ou negócio, ter parte, fazer diferença, contribuir para construção de um futuro melhor para nós e para as futuras gerações.

Fazendo uma relação com a realidade educacional, a participação pode ser vista como uma forma de partilha de poder e de autoridade, no seio da organização escolar, ou como pressão para influenciar as decisões ou apenas como acesso à informação disponibilizada pelos órgãos de direcção,

Sobre a tipificação das modalidades de participação praticada pelos actores nas organizações, Lima, criou um modelo baseado em quatro critérios: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação que conjugou com diferentes formas e tipos de participação.

Assim, a democraticidade representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projectos com expressão na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisões e pode assumir formas de intervenção directa, isto é, quando cada indivíduo dentro dos critérios democráticos estabelecidos intervém directamente na tomada de decisões; ou pode ser indirecta quando a participação se realiza por intermédio de representantes designados para o efeito (Lima, 1998).

O critério da regulamentação analisa a participação tendo como base as regras que regulam a organização e legitimam a participação de todos os actores. Pode assumir os tipos de participação formal, não formal ou informal.

Segundo Lima (1998):

Participação formal é uma forma de participação decretada, no sentido em que está sujeita a um corpo de regras formais legais relativamente estável explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e consubstanciado num documento com força legal; a participação não formal é realizada tomando predominantemente como base num conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto, a intervenção dos actores na própria produção de regras organizacionais para a participação poder ser maior, ao passo que a participação informal é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos (p. 186).

O grau de envolvimento dos actores foi também um dos aspectos que mereceu atenção na classificação da participação.

Para Lima (1998), o envolvimento designa as atitudes e empenhamento dos actores face às suas possibilidades de participação na organização, podendo assumir formas de participação activa quando existe elevado envolvimento na organização; de participação reservada que se pode traduzir como sendo o ponto intermédio entre a participação activa e passiva, traduz-se num comportamento cauteloso, há uma actividade mais expectante ou mesmo calculista optando-se por não correr riscos. A participação passiva caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de ficar alheio aos problemas da organização.

Noutra linha de pensamento, Bravo (2001, cit. em Basílio, 2014) menciona os seguintes tipos de participação:

A participação cidadã e a participação política. A primeira é definida como a intervenção dos cidadãos no sector público em função de interesses sociais de carácter particular. A segunda, a participação política é a intervenção dos cidadãos através de certos instrumentos, como por exemplo o voto, para alcançar a concretização dos interesses de uma comunidade política. A diferença da participação cidadã é que a acção individual ou colectiva se inspira em interesses partilhados e não em interesses particulares. Mas, de igual modo, o contexto é o de relações entre a sociedade civil e o Estado (p.78)

### **3. Gestão democrática e participativa**

Taborda, Petrenko e Monteiro (2009, cit. em Nhanice, 2013) referem que “a gestão democrática e participativa de educação, surge no mundo moderno no contexto de formação do estado moderno e da emergência das modernas democracias”.

É nesse sentido que a gestão democrática ganha destaque nos debates educacionais, voltando-se para defesa de uma administração escolar democrática participativa, dinâmica, visando com isso, superar os constrangimentos existentes, da administração centralizadora e hierarquizada.

A terminologia gestão democrática traz em si o carácter participativo, assim como o traz a democracia. Por isso é de certa forma redundante a utilização das expressões gestão participativa e democracia participativa. Mas é uma redundância útil para reforçar uma das dimensões mais importantes da gestão educacional democrática, sem a qual esta não se efectiva (Luck, 2006).

As definições ora apresentadas nos remetem a uma convergência de ideias: a gestão participativa constitui a maneira de envolver todos os membros do grupo ou organização no processo decisório, em que os membros em conjunto analisam situações, decidem sobre o seu encaminhamento e agem sobre elas em conjunto.

Dito de outra forma, a gestão participativa caracteriza-se por uma força de actuação consciente em que os membros da escola para o caso concreto reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escolar, de sua cultura e dos seus resultados.

#### **4. Opção metodológica**

Para compreender as percepções que os membros do conselho de escola têm sobre os factores que concorrem para a participação passiva na de tomada de decisões, desenvolveu-se assim, uma pesquisa de natureza qualitativa na modalidade de estudo de caso. Abordando sobre as pesquisas qualitativas, Minayo (1994) afirma que:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, hábitos e atitudes. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da acção humana objectiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (p. 24).

Através da pesquisa qualitativa foi possível obter dados como opiniões, atitudes, sentimentos e expectativas dos membros do conselho de escola; item que não podem ser quantificados por serem diferentes de pessoa para pessoa.

Outra razão que nos levou a optar pela metodologia de pesquisa qualitativa é por esta ser, na visão de Lüdke e André (1986), um caminho que possibilita fazer descobertas, encontrar novos significados a respeito do tema estudado, discutir e avaliar alternativas ou confirmar o que já é



conhecido, reconhecendo que o saber científico é algo não acabado, ou seja, é uma construção que se faz e se refaz continuamente.

Considerando que optou-se por uma abordagem qualitativa, o trabalho teve 13 (treze) participantes de estudo, entre comunidade interna e externa da Escola Primaria Completa Mucuto-Muno representados ao nível do Conselho de Escola. Para a colecta dos dados empregou-se a entrevista semi-estruturada e análise documental.

## **5. Apresentação e discussão dos resultados**

Falar dos obstáculos da participação dos membros do Conselho de Escola nos processos de tomada de decisão na gestão escolar implica explicar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola. Em relação aos determinantes internos à unidade escolar, podemos falar em: *(i)*. Percepções dos membros do Conselho de Escola sobre a estrutura e funcionamento do órgão e *(ii)*. Relacionamento entre os diferentes actores escolares no conselho de escola. E quanto aos determinantes externos à unidade escolar, podemos falar em: *(i)*. Condicionantes económico-sociais, ou as reais condições de vida da população e em que medida tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar e *(ii)*. Condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar.

### **5.1. Percepções dos membros do Conselho de Escola sobre a estrutura e funcionamento do órgão**

Um dos objectivos deste trabalho é verificar ao nível dos membros do conselho de escola as percepções que têm sobre a estrutura e funcionamento do órgão. Para tal, procuramos através das entrevistas buscar as percepções desses membros do conselho de escola.

Pelos dados da entrevista realizada somos levados a constatar que a maioria de membros do conselho de escola desconhece a estrutura e o funcionamento do órgão, na medida em que, a partir das entrevistas realizada, essa maioria desconhece as verdadeiras competências do órgão no qual fazem parte.

Ademais, olhando o organigrama da escola, assente no modelo tradicional técnico-científico da administração, que se manifesta numa estrutura organizacional piramidal, cujo topo se situa a directora da escola, contrariando totalmente o preceituado no artigo nº 9 do REGEB, segundo o qual o conselho de escola é o órgão máximo da escola dentre vários existentes (Direcção da Escola e Colectivo de Direcção), cria em algum momento uma percepção deturpada por parte dos membros do conselho de escola.

## **5.2. Relações entre membros do Conselho e a escola**

Dentro do aspecto específico do relacionamento profissional a nível do conselho da escola, todos os entrevistados ressaltaram haver uma cultura de abertura e diálogo, o que leva-nos a constatar que as relações são positivas.

A conversa aberta e franca entre os sujeitos (individuais e colectivos), numa instituição voltada à formação dos homens e mulheres, é pré-condição para a democratização da sua gestão, levando-nos a crer que o diálogo é condição de superação social, ou, conforme Habermas (1990), essa condição está vinculada ao desenvolvimento de uma acção comunicativa.

Sobre o relacionamento entre a comunidade escolar interna e externa do conselho da escola, os nossos entrevistados apontaram como sendo saudável e sempre pautado pelo respeito e cortesia, apesar da comunidade externa estar apenas representada pelo Presidente do conselho de Escola como dizem alguns entrevistados.

Na base dos depoimentos dos nossos entrevistados, podemos então afirmar que o ambiente de bom relacionamento é uma realidade neste segmento e que a construção de relações interpessoais saudáveis é um começo para que o trabalho em equipa – característica dos conselhos de escola progrida através de engajamento de todos. A esse respeito, Mascarenhas (2008) adianta que os membros de uma equipa aprendem e atingem seus objectivos por meio da interacção com múltiplos sistemas e actores em situações concretas, incluindo a organização, os indivíduos e os grupos sociais externos à organização, a equipa em si e seus membros individuais.

## **5.3. Condições objectivas de vida e a participação**

Na entrevista realizada no contexto da pesquisa, de todos os factores apresentados como determinantes da participação passiva da comunidade externa à escola envolvida no Conselho de

Escola, o que mais foi mencionado, tanto pelo Presidente do Conselho de Escola, como pais e pelos professores em geral foram questões relacionadas com as péssimas condições de vida da população, falta de tempo e cansaço após um longo e pesado dia de trabalho.

O presidente do Conselho de Escola, por exemplo, considera que toda a gente tem uma vida corrida e sofrida; as pessoas saem cedo e voltam tarde para casa, depois de tanta prática da actividade de pesca e de outras actividades, lutando pela sobrevivência e sem condições até psicológicas para pensar nos problemas do ensino escolar.

As condições de vida da comunidade externa, enquanto factor determinante da participação passiva na escola pública mostram-se tanto mais séria e de difícil solução quanto se atente para o facto de que este é um problema social cuja solução definitiva escapa as medidas que se possam tomar no âmbito da unidade escolar.

A esse respeito, Paro (1988) considera que isso não deve ser motivo para se proceder de forma a ignorar completamente providências que a escola pode tomar no seu sentido não de superar os problemas obviamente, mais de contribuir para a diminuição dos seus efeitos sobre a participação na escola.

#### **5. 4. Condicionantes culturais da participação da comunidade externa à unidade escolar**

No ambiente cultural onde se encontra inserida a EPC Mucuto-Muno, parece estar disseminada a ideia de uma falta de interesse dos pais pela educação escolar de seus filhos. Com maior ou menor ênfase, os sujeitos de pesquisa, em geral, tanto de dentro quanto de fora da unidade escolar apontaram esta como sendo uma das razões de não envolvimento activo dos elementos da população eleitos para o cargo de membro do conselho de escola.

Da entrevista que mantivemos com o presidente do conselho da escola, por exemplo, chegamos a entender que, nos sectores menos favorecidos da população, como os do distrito de Mossuril a pessoa é “endurecidas pela vida” e o tamanho de seus problemas impede que as pessoas valorizem a educação escolar dos filhos. “ Não é para pensar em escola, se você morra numa cabana, tem oito filhos, sua mulher é doméstica e você vive da pesca artesanal.”

Chegamos também de perceber que a falta de interesse dos pais eleitos a membro do conselho de escola manifesta-se na recusa em ajudar na escola ou frequentarem as reuniões, alegando que

isso é problema “do Governo” e que os professores são os que devem resolver esses problemas, pois recebem salários ao final do mês.

O Presidente do Conselho de Escola acha que o desinteresse pelos problemas da escola é uma questão cultural, sobretudo da população do litoral. Segundo ele, os pais não priorizam a educação dos filhos. Ele tem sentido no exercício das suas funções e chegou a afirmar que “toda a testagem e sondagem que alguém fizer sobre prioridades, a educação nunca é assumida”.

É nosso entender que este distanciamento das populações em relação à educação escolar dificilmente eles tomam consciência da importância dessa presença. Não estando presente em reuniões, torna-se, também, mais difícil avaliar com maior precisão a qualidade do ensino oferecida para, a partir daí, lutar por um ensino melhor.

Basílio (2014) no seu estudo sobre o Conselho de Escola afirmou que a falta de envolvimento por parte de alguns pais na vida escolar dos seus filhos revela sua passividade e conformismo, pois quem sabe do que nela acontece é o professor e o pessoal administrativo ou outro pessoal relacionado com a educação. Esta atitude pode revelar uma prática descontínua de participação dos membros da comunidade na vida da escola, dando lugar a uma gestão unicamente nas mãos da direcção da escola.

## **Conclusão**

Este estudo procurou compreender as percepções que os membros do conselho de escola têm sobre os factores que concorrem para a participação passiva nos processos de tomada de decisão. As principais conclusões a que o estudo chegou são a seguir apresentadas. Em relação à percepção dos membros do Conselho de Escola sobre a estrutura e funcionamento do órgão, os resultados mostram que os membros do conselho de escola não dominam aspectos relacionados com a estrutura e funcionamento dos conselhos de escola patentes na legislação que cria este órgão.

De todos os entrevistados, a Directora da Escola foi a única que demonstrou plenos conhecimentos sobre o funcionamento deste órgão que no nosso entender é fruto da capacitação que teve, envolvendo directores das escolas sobre o funcionamento dos conselhos de escola e a gestão participativa.

No concernente ao relacionamento entre os diferentes actores escolares envolvidos no conselho de escola, esses, quando solicitados para responderem em relação a esta matéria, muitos deles afirmaram que há naquela escola um bom relacionamento, quer entre os membros do Conselho de Escola, assim como entre esses com a directora da escola.

Aspectos de mau relacionamento foram evidenciados no relacionamento entre a comunidade interna e externa da escola, em que a escola considera que a comunidade externa não cumpre com zelo o seu papel enquanto interveniente do Processo de Ensino Aprendizagem, isto é, relegam para o segundo plano quando, por exemplo, são solicitados para tratar assuntos relacionados com seus educandos, o que muitas vezes a escola vê-se obrigada a tomar medidas aos alunos cujos pais/encarregados de educação não se fazem presentes quando solicitados como forma de os pressionar a mudar de atitude.

Relativamente aos determinantes imediatos da participação passiva da comunidade externa à unidade escolar, os resultados revelam que as péssimas condições de vida das populações levam à luta pela sobrevivência, o que não cria condições psicológicas para pensar nos problemas do ensino escolar. Ademais, no ambiente cultural onde se encontra inserida a EPC de Mucuto-Muno há falta de interesse dos pais pela educação escolar de seus filhos, sendo que os populares consideram que os problemas da escola devem ser resolvidos apenas pelos professores, uma vez que esses são pagos salários pelo Governo.

## **Bibliografia**

Basílio, A. (2014). Papel do Conselho de Escola no Sistema Educativo Moçambicano: um estudo de caso. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Bordenave, J.E. D. (1995). *O que é participação* (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Habermas, J. (1990). Soberania popular como procedimento. *Revista Estudos Cebrap*, 26, 100-113.

Lima, L.C. (1998). *Construindo modelos de gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Luck, H. (2006). *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

- Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisas em Educação - Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.
- Mascarenhas, A O. (2008). *Gestão Estratégica de Pessoas*. São Paulo, Brasil: Cengage Learning.
- Minayo, M.C.S. (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (20<sup>a</sup>. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Nhanice, J.B. (2013). O papel do conselho de escola na gestão democrática da escola básica: as lições da experiência das escolas primárias completas 3 de Fevereiro da Cidade de Maputo e 29 de Setembro do Distrito de Marracuene. Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação, UEM.
- Paro, V.H. (1988). *A escola Pública de Tempo Integral: Universalização do ensino e problemas sociais*. Cadernos e Pesquisa, São Paulo.

## **Percepção da Comunidade Escolar sobre Liderança nas Instituições de Ensino**

Consolada da Conceição José

Consoladajosedaconceicao@gmail.com

### **Resumo**

A prática da liderança é bastante valiosa em qualquer organização principalmente quando se trata de uma instituição de ensino. Portanto, o projecto enquadrado na área de educação tem intenção de perceber de que modo a comunidade escolar percebe a liderança nas instituições de ensino, para tal, recorreu-se a um estudo interpretativo do estudo de caso, com uma metodologia qualitativa e desde já esperamos que esta pesquisa/estudo traga um novo dinamismo à comunidade escolar em estudo ou melhor às organizações e instituições de ensino. Este estudo foi desenvolvido em torno da percepção da liderança, estilos de liderança e participação da comunidade no processo decisório da escola. Do estudo feito pode se concluir que liderança é algo imprescindível para qualquer organização, e que ajuda bastante para obtenção de mérito. Visto que uma boa liderança envolve a todos os utentes da escola e na medida em que as decisões são tomadas em conjunto estimula o desenvolvimento, aumenta a qualidade dos serviços e os processos de ensino - aprendizagem. E conclui-se também que as organizações não têm um modelo fixo que serve para liderar, isto porque tudo depende da situação (contingência.)

**Palavras -chave:** liderança, tomada de decisão, instituição de ensino.

### **Introdução**

A liderança é o uso de influência simbólica não coercitiva para dirigir e coordenar as actividades dos subordinados para realização de objectivos de grupo. A pesquisa pretende abordar os estilos de liderança existentes e usados nas Instituições de ensino e como estas instituições percebem a liderança na comunidade escolar. Tendo consciência de que, para o sucesso destas instituições necessitam infalivelmente da prática da liderança no exercício das suas funções. A comunidade escolar por ser uma das instâncias importantes para educação das crianças, é importante que haja sempre colaboração entre os membros da comunidade escolar buscando-se assim métodos adequados que poderão facilitar a realização dos serviços educativos e garantir uma boa

aprendizagem e desenvolvimento intelectual da criança. Objectivo principal deste estudo é de saber como é que a comunidade escolar percebe a liderança. Depois deste passo poder-se-á sugerir ou propor o modelo de liderança mais conveniente sob o nosso ponto de vista. É de salientar que, a utilização dos modelos de liderança depende da situação sendo necessária a flexibilidade no acto da administração dos serviços educativos

## **1. Percepção da Comunidade Escolar sobre Liderança nas Instituições de Ensino**

### **1.1. Conceito de Liderança**

A liderança é um termo bastante essencial em quase todas as organizações, visto que é a partir desta liderança que as organizações ganham um novo dinamismo, inovação, produtividade das suas actividades. Havendo preocupação em saber como podia se manifestar a liderança nas organizações, muitos pesquisadores tentaram desde os tempos passados investigar este termo e por isso mesmo que as definições variam de acordo com o autor.

Para Luck et al (2012), Liderança é um conjunto de factores associados dentre os quais a dedicação, a visão, os valores, o entusiasmo, a competência e a integridade expressos por uma pessoa que inspira os outros a trabalharem conjuntamente para atingirem objectivos e metas colectivas.

Segundo Fachada (2014), a liderança pode ser entendida como a capacidade para influenciar as pessoas para trabalharem com entusiasmo, em função dos métodos e objectivos necessários e prioritários para o sucesso da organização.

Para Moraes (2012), diz que não existe um conceito unívoco de liderança “todavia reconhecemos que envolve um processo de influência social sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos.

### **2. Teorias sobre liderança**

A partir do século XX foram desenvolvidas teorias sobre liderança e até nos anos 40 prevaleceu este estudo que se preocupou em identificar os atributos pessoais e os traços de personalidade dos líderes. Mostrando-se ineficaz este estudo em torno desta teoria, avançou-se com a pesquisa e deu lugar à teoria comportamental até ao final dos anos 60, logo depois pela insuficiência estudou-se outras abordagens mais contemporâneas, mais conhecidas por teorias situacionais ou contingenciais (Robbins, Judge & Sobral, 2014; Santos, 2008).



Segundo Robbins, Judge e Sobral (2014) as teorias sobre a liderança podem ser classificadas de seguinte modo:

### **2.1. Teoria dos Traços de personalidade**

É Aquela que se preocupou em estudar os traços sociais, físicos, intelectuais, ou de personalidade que possam descrever os líderes e diferenciá-los dos demais. Esta teoria foca qualidades e características pessoais e acredita que é possível uma certa pessoa nascer líder ou melhor, propõe a selecção de pessoas certas para exercer a função de liderança. A pesquisa das teorias dos traços, remonta assim aos estágios iniciais das pesquisas sobre liderança.

Pelos resultados insatisfatórios que esta teoria trouxe, as pesquisas avançaram e começaram a organizar os traços com base na teoria de BigFive de personalidade, (extroversão, amabilidade, estabilidade emocional, a conscienciosidade e abertura a novas experiências. A estas se associaram a liderança.

Com base nas últimas descobertas chegou-se a duas conclusões: A primeira é que não existe um traço universal que pode prever a liderança em todas as situações, os traços de personalidade podem só auxiliar na identificação da liderança. A segunda conclusão é que os traços funcionam melhor para prever o surgimento da liderança do que para distinguir entre líderes eficazes e ineficazes. O facto de um indivíduo apresentar determinados traços e ser considerado um líder pelos demais, não significa, necessariamente, que será bem-sucedido em liderar seu grupo no alcance dos objectivos (Robbins, judge & sobral, 2014;Teixeira, 2013, Barracho, 2012).

### **2.2. Teorias comportamentais**

A falha dos primeiros estudos sobre liderança, levou os pesquisadores no final dos anos de 1940 a prosseguirem com a pesquisa. Nesta, os pesquisadores procuraram saber se era possível formar pessoas para se tornarem líderes. Assim a teoria comportamental de liderança centra-se nos comportamentos dos líderes, na forma como eles fazem as coisas e como é que comportamentos específicos diferenciam os líderes dos não líderes, O estudo foi feito na universidade estadual de Ohio e na universidade de Michigan respectivamente (Robbins et al, 2014).

Neste estudo, das mil dimensões surgiram duas as chamadas de estrutura de iniciação/líder orientado para a produção e estrutura de consideração /líder orientado para as pessoas (Barracho, 2012).

Estrutura de iniciação/líder orientado para produção, é o grau em que o líder é capaz de definir e estruturar o próprio papel e o de seus funcionários na busca do alcance dos objetivos. Este líder, delega tarefas específicas aos membros do grupo e espera que estes mantenham um padrão de desempenho definido enfatizando assim o cumprimento dos prazos. E a estrutura de consideração/líder orientado para as pessoas, é o grau em que o líder é capaz de manter relacionamento de trabalho caracterizados por confiança mútua, respeito às ideias dos funcionários e cuidado com os sentimentos deles. Este líder ajuda os seus funcionários nos problemas pessoais, é amigável e disponível e trata com igualdade todos os seus subordinados (Robbins et al., 2014).

### **2.3. Teorias Contingenciais e Situacionais**

As teorias contingenciais ou situacionais no geral são aquelas que procuram identificar várias situações que podem dominar a eficácia de um líder. Segundo Robbins et al (2014), citam como teorias contingenciais as seguintes: Modelo de contingência de Fiedler, teoria situacional de Hersey e Blanchard, teoria do caminho -Meta de House.

**2.3.1.A teoria de contingência de Fiedler**, sustenta que os grupos eficazes dependem da adequação entre o estilo do líder na interação com os subordinados e o grau de controle e influência que a situação lhe proporciona. Isto significa que, se uma certa situação requer um líder orientado para a tarefa e a pessoa na posição de liderança é orientada para o relacionamento, ou se modifica a situação ou se substitui o líder para que a liderança seja eficaz. Neste sentido, a Liderança situacional de Fiedler segundo Barracho (2012), apresenta três (3) dimensões a saber:

- Relação líder- liderados: O grau de confiança, credibilidade, e respeito que os membros do grupo têm por seu líder.
- Estrutura da tarefa: O grau de estruturação e formalização dos procedimentos e das tarefas no trabalho.
- Poder de posição: O grau de influência que um líder tem sobre variáveis como poder de contratar, demitir, tomar ações disciplinares, conceder promoções e aumentos salariais.

Fiedler acredita que quanto melhor a relação líder -liderados, mais alto o grau da estrutura da tarefa e mais forte o poder da posição, mais controle o líder terá.

### **2.3.2. Teoria situacional de Hersey e Blanchard**

É uma teoria que dá enfoque no nível de prontidão dos subordinados, ou melhor, o nível de desejo e habilidade para cumprir determinada tarefa. Portanto, se os seguidores forem incapazes ou desmotivados, o líder precisa dar orientações claras e específicas; Se forem incapazes mas motivados, o líder precisa oferecer orientação na execução das tarefas, para compensar a lacuna de habilidades dos subordinados; Contudo, se os seguidores forem capazes, mas estiverem desmotivados, o líder precisará utilizar um estilo apoiador e participativo; e finalmente se o seguidor for simultaneamente capaz e motivado, o líder não precisa fazer muita coisa, assim, nos dá a entender que a teoria de Hersey e Blanchard tem um carácter e um apelo intuitivo.

### **2.3.3. Teoria do Caminho – Meta**

Teoria desenvolvida por Roberto House, o líder tem a função de ajudar os seus subordinados no alcance de suas metas, fornecendo orientação e apoio necessário para alcance dos objectivos. Por isso mesmo que a expressão caminho -meta implica que o líder eficaz deve esclarecer o caminho dos seguidores em direcção aos objectivos de trabalho, tornando a jornada mais fácil ao reduzir os obstáculos e barreiras.

De acordo com esta teoria, um líder deve ser directivo e apoiador. Directivo que leva a uma maior satisfação quando as tarefas são ambíguas ou stressantes do que quando são altamente estruturadas e planeadas. E apoiadora, que leva a um melhor desempenho e a maior satisfação quando os funcionários realizam tarefas estruturadas. A teoria do caminho - meta apresenta duas variáveis: Factores contingenciais ambientais e factores contingenciais do subordinado.

## **2.4. Liderança Transaccional e Transformacional**

Segundo Robbins, et al. (2014), Morais, (2012) a teoria transaccional é fruto dos estudos da Universidade de Ohio, do modelo de Fiedler e da teoria do caminho-meta, esta teoria surge para reforçar a teoria contingencial e mostra que existe certa troca política, económica, psicológica entre líder e seguidores e que visa recompensar os comportamentos mais apropriados e punir, prevenir ou desencorajar os comportamentos improdutivos

Segundo Ibraimo et al. (2016), liderança transaccional é aquela cujos líderes é que conduzem ou motivam seus seguidores em direcção às metas estabelecidas por meio do esclarecimento das funções e das exigências das tarefas. Esta teoria apresenta três componentes essenciais a saber:

“clarificação do trabalho requerido para obter as recompensas; monitorização dos subordinados acções correctivas para assegurar que o trabalho seja correctamente executado e punição e outras acções correctivas quando há desvios face as normas de desempenho.” (p.143).

A primeira componente refere-se à recompensa contingente, onde o líder clarifica as tarefas a serem realizados pelos subordinados com o intuito de recompensar ou premiar se os objectivos forem alcançados com sucesso. Aqui o líder deve criar condição favorável e por outro lado, perceber quais são as necessidades dos seus subordinados.

A segunda componente refere-se à gestão pela execução activa, na qual o líder toma como função de monitorizar o desempenho dos subordinados e adopta acções correctivas se caso não alcançarem os objectivos pré estabelecidos. Aqui o líder adopta uma postura preventiva onde previne evitando que as coisas corram mal, e na gestão pela execução passiva o líder pelo contrário espera que o mal aconteça para depois tomar as medidas para a solução dos problemas.

A terceira componente trata as acções correctivas por parte do líder aos subordinados quando os objectivos pré definidos não são cumpridos ou quando desviam as normas estabelecidas na instituição.

Assim, nas instituições /organizações públicas, os líderes transaccionais têm comportamentos associados ao respeito pelos procedimentos e a atribuição de recompensas e punições formais, referindo - se a compatibilização e harmonização dos objectivos independentes ou próprios e a coordenação de interesses, com vista à sua realização através da cooperação e da gestão e negociação de conflitos (Morais, 2012).

Liderança transformacional - É aquela em que o líder inspira seus liderados a transcenderem os próprios interesses pelo bem do grupo ou da organização sendo capazes de causar um profundo impacto profundo e extraordinário em seus liderados. Estes prestam atenção às preocupações e as necessidades de seus liderados, modificam a maneira de seus seguidores verem as coisas, ajudando-os a pensar nos velhos problemas de uma nova forma. E são capazes de entusiasmar, incitar e inspirar as pessoas a darem o máximo de si na busca dos objectivos do grupo (Robbins et al., 2014; Moraes, 2012).

Bass e Avolio (1994, citado em Ibraimo et al., 2016) indicam quatro (4) componentes principais dos perfis da liderança transformacional. Um dos perfis de líderes transformacionais é a dimensão carismática da liderança.

Líder carismático na visão de Robbins et al. (2014) é aquele que se preocupa em influenciar as emoções, inspira nos seus subordinados sentimentos de lealdade e admiração e muitas vezes exibem um comportamento não convencional para demonstrar coragem, a fim de ser convincente sobre sua visão. O líder carismático, os liderados atribuem capacidades heróicas ou extraordinárias e as quatro (4) características-chave destes são: *Visão e articulação* – têm uma visão expressa como meta idealizada que propõe um futuro melhor. *Riscos pessoais* - estão dispostos a correr riscos pessoais para atingir sua visão. *Sensibilidade às necessidades dos liderados* - São perceptivos e sensíveis às capacidades e sentimentos dos outros e *comportamentos não convencionais* - apresentam comportamentos vistos como inovadores e que vão contra as normas.

A segunda componente é dimensão da motivação inspiracional, esta dimensão relaciona-se com a capacidade do líder motivar e inspirar os seus subordinados. Estes promovem o bem comum, espírito de equipa, confiam nas capacidades dos subordinados na resolução de problemas.

A terceira componente de liderança transformacional é a consideração individualizada. Este tipo de líder tem em consideração as necessidades, interesses e capacidades dos seguidores e promovem os valores organizacionais de respeito e de confiança. Nesta dimensão o líder se preocupa em satisfazer as necessidades de cada um dos seguidores, encoraja aqueles que têm dificuldades promove-os e capacita-os, aceitando-os como eles são, ouvindo as suas preocupações, o líder dá autonomia aos subordinados que se mostram experientes e com conhecimento, delega-lhes responsabilidades e fornece-lhes feedback se necessário (Ibraimo et al, 2016).

A última componente é a estimulação intelectual. Que é o esforço extra do líder na condução dos seus seguidores no sentido de ajudá-los a resolver problemas num modo mais criativo. O líder acredita nas possibilidades de que os seguidores consigam resolver os problemas com os valores de justiça, paz e unidade. Para facilitar, o líder cria mecanismos a auxilia aos seus membros a terem espírito mais criativo e inovador na resolução de problemas (Ibraimo et al, 2016)).

Segundo Robbins et al, (2014)) As lideranças transaccionais e transformacionais não são opostas mas complementam-se, embora isso não signifique que sejam iguais em importância. A liderança transformacional é construída com base na liderança transaccional e produz níveis de esforço e desempenho além daqueles obtidos apenas na abordagem transaccional.

### **3. Conceito de Liderança participativa, Planejamento participativo e Gestão participativa**

Segundo Luck, Freitas, Girling & Keith (2012) No final da década de 1970 os educadores e pesquisadores de todo mundo começaram a prestar maior atenção ao impacto da gestão participativa na eficácia das suas escolas como organizações; observou-se que não era possível o gestor solucionar sozinho, todos os problemas e questões relativos a escola e para o sucesso da organização seria necessário que os gestores buscassem o conhecimento específico e experiência dos seus companheiros de trabalho.

Segundo Luck, et al (2012), liderança participativa é uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. É a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa em aspectos burocráticos e limitados dentro do sistema de ensino e a partir de práticas orientadas pelo senso comum ou hábitos não avaliados.

Gestão participativa é uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório (Luck et al, 2012).

Na perspectiva de Dalmás, (2014), Planejamento participativo numa escola é aquele que vivencia uma metodologia participativa, na qual as relações solidárias de convivência pontificam, provoca mesmo que lentamente, a concretização de uma nova ordem social. Não só na execução, mas também na discussão dos rumos da instituição escolar, uma presença activa e criativa na elaboração, execução e avaliação.

Portanto, a gestão participativa, liderança participativa e planejamento participativo constituem elementos de uma única função cujo itinerário é a participação. Assim a gestão, a liderança e o planejamento quando for procedida numa forma participativa, ajuda as organizações educativas a buscar uma nova dinâmica nos modos de pensar e agir.

### **3.1. Estratégias que facilitam a participação**

Como abordado anteriormente que a liderança é uma estratégia que permite aperfeiçoar a qualidade em educação, abaixo estão ilustradas as tais estratégias segundo Luck et al (2012) que o gestor deve traçar para permitir a fácil e boa participação dos membros da comunidade escolar:

- Identificar as oportunidades apropriadas para acção e decisão compartilhada;
- Estimular a participação dos membros da comunidade escolar;
- Estabelecer normas de trabalho em equipa, acompanhar e orientar a sua efectivação;
- Transformar as ideias individuais em ideias colectivas;
- Garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos;

### **3.2. Tarefas do líder participativo**

Assim como qualquer pessoa tem tido tarefas a realizar, do mesmo modo um líder particularmente um líder participativo tem também as suas devidas tarefas que deve realizar para o bem do seu elenco e da sua comunidade escolar, segundo Luck et al (2012) as tarefas do líder participativo são as seguintes:

- ❖ Criar com a comunidade escolar a visão da escola e construir o melhor entendimento dessa visão, continuamente na equipa escolar;
- ❖ Desenvolver o comprometimento de professores e demais funcionários com a realização dessa visão;
- ❖ Definir de forma participativa e em conjunto os objectivos da escola;
- ❖ Desenvolver a competência da equipa mediante acompanhamento e orientação colectiva;
- ❖ Estimular e manter a motivação da equipa da escola para o trabalho em equipa de promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Hoje espera-se do líder/director uma postura que vai mobilizar toda a equipa: um líder criativo, que perceba o macro, saiba trabalhar em equipa, que seja ágil na resolução de problemas, e que se comunique com eficiência. Um líder orientador, comunicativo, humilde que respeita as particularidades, culturas e competências dos seus subordinados dando autonomia, responsabilidade e autoridade nas várias actividades desenvolvidas na instituição de ensino.

#### **4. Conceito de tomada de decisão**

No pensamento de Chiavenato, (2014), tomada de decisão é o processo de escolher um curso de acção entre as várias alternativas para se defrontar com um problema ou oportunidade. A tomada de decisão deve envolver forças externas e internas estas que vão influenciar na interpretação da situação em que se encontra o problema. Portanto, segundo Luck et al (2012), para a tomada de decisão e solução do problema o líder deve enfatizar a mediação entre opiniões de pessoas e a sua organização como grupo de acção, a ênfase deve recair sobre a interacção do grupo e não de forma individualizada.

#### **4.1. Estilos de comportamento do Líder na tomada de decisões**

No pensamento de Luck et al (2012) A liderança participativa só não é apropriada para todas as situações. Por isso sugere estes estilos de liderança.

##### **4.1.2. Estilo de liderança directiva**

Este estilo funciona de maneira autónoma. Os líderes directivos tomam decisões individualmente e dão instruções específicas sobre o que fazer e como executar determinadas tarefas. Estes definem objectivos, resolvem problemas e preferem que os seus subordinados sigam as regras e regulamentos específicos. Estes, baseiam-se fortemente em recompensas, punições e fontes legítimas de poder para motivar os funcionários. É de salientar que há situações que a liderança directiva é apropriada por exemplo em momentos de emergência, nos casos em que o corpo docente tem baixo nível de capacitação ou é inexperiente.

##### **4.1.3 Liderança de instrução**

Esta permite a participação limitada do funcionário e evita os excessos de liderança directiva. As instruções direccionam com encorajamento pessoal para desenvolver a confiança dos subordinados. O líder decide após considerar os objectivos da escola e os interesses dos professores e alunos e então explica os motivos da sua decisão e tenta persuadir a todos a levá-la adiante.

##### **4.1.4. Liderança de auxílio**

Esse líder baseia-se em objectivos desafiadores para motivar os liderados. Este é apropriado para profissionais, gerenciais. Os integrantes do *time* escolar são convidados a influenciar no processo



de tomada de decisões. Neste, o líder apresenta o problema e pede que o grupo sugira alternativas para a sua superação. O líder, então selecciona as soluções desejadas.

#### **4.1.5.Liderança delegada**

O líder de escola eficaz pode em diferentes momentos e circunstâncias, estar agindo adequadamente usando qualquer um dos estilos de liderança citados acima. O que se deve evidenciar é que a selecção de estilo adequado depende da natureza do problema, da situação, como também dos indivíduos e da natureza dos seus relacionamentos. Portanto é bom perceber que estas condições não são fixas, variam de momento a momento. Assim a liderança delegada é aquela em que o líder delega, envolve, como companheiros de trabalho professores e demais funcionários da escola no processo de tomada de decisão, criando-se desta forma o compromisso com as decisões tomadas.

#### **5.Relacão entre estilo de liderança e desempenho**

Segundo Almeida (2007), A partir de 1947 surgiu um programa de investigação em várias áreas de actividades económicas com o objectivo de compreender como é que o estilo de liderança influenciava o desempenho. Nesta, encontrou-se dois tipos distintos de liderança que os investigadores designam por orientação para tarefa e orientação para os empregados.

Almeida (2007 e Robbins et al (2014) Na orientação desta tarefa emanam os seguintes pontos: Estudo das tarefas e preocupação com a sua composição, de forma a estudar a maneira mais rápida de as realizar, selecção de pessoas com aptidões necessárias, utilização de processos de controlo como a cronometragem para garantir que as pessoas estão a desempenhar as tarefas ao ritmo predefinido. E na orientação para o empregado fomenta um tipo de relacionamento em que existe uma maior autonomia na escolha dos métodos de trabalho e uma maior consideração pelas necessidades dos empregados, enquanto pessoas e não máquinas de uma engrenagem (Robbins, et al 2014, Barracho, 2012). E os resultados são altamente esclarecedores no segundo tipo, (orientado para os empregados), pois, produz, manifestamente melhores resultados do que o primeiro tipo (orientado às tarefas).

#### **6.Instituição de ensino/comunidade escolar**

Os elementos expostos acima no que diz respeito, ao líder, aos funcionários, à liderança e tomada de decisão, são elementos e aspectos respectivamente essenciais que levam avante às tarefas e

estas tarefas são postas em acção num local que é a escola, ela (escola) como instituição de ensino e como comunidade escolar.

Por isso mesmo que Libâneo (2013), diz que as instituições de ensino são locais ou comunidades educativas de formação cultural e científica, que cada vez mais se sentem pressionadas a repensar o seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. Para Pessanha et al. (2010) Reflectir a escola é:

Pensá-la como uma comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação. É pensá-la enquanto espaço aglutinador, formado por vários agentes, que partilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria (p. 68).

Segundo Margarete et al (2008), as escolas devem ter natureza das relações entre os directores de escolas e a sua clientela. Deste modo, a escola deve tomar um aspecto social, fazendo da escola um sistema aberto onde há intercâmbio entre todos os membros, pois assim a instituição poderá saber o que se encontra à sua volta podendo facilitar a mesma a aproveitar as oportunidades e confrontar as ameaças que o ambiente oferece. O uso de técnicas participativas na tomada de decisão e solução de problemas é importante visto que encoraja a equipa escolar, a assumir maiores responsabilidades com relação ao que acontece na escola, e facilita uma adequada e competente tomada de decisão. Neste sentido os professores ficam mais predispostos a demonstrar entusiasmo e apoio aos seus sistemas de ensino.

## **7. Metodologia**

Este estudo é uma abordagem com o paradigma interpretativo com uma metodologia qualitativa em forma de entrevista não estruturada. À partida a pergunta emana do seguinte problema: De que modo a instituição de ensino percebe a liderança?

Em termos de recolha de dados e análise optou-se por transcrever as entrevistas que depois foram organizadas em categorias. O estudo do campo teve no total de 5 entrevistados da Escola Primária Completa 1 de Junho, dos quais dos 2 professores, 1 agentes da direcção e 2 encarregados de educação. É de salientar que a opção da escolha destes entrevistados foi pertinente pelo simples facto destes constituírem uma parte dos líderes da escola e outra parte liderados e serem pessoas que passam um tempo considerável na comunidade e fazem parte da

mesma comunidade escolar em estudo e que possuem vasta gama da informação necessária que se pretende obter no terreno.

## **8. Análise de dados e interpretação dos resultados**

Neste ponto, apresentar-se-á e discutir-se-á os resultados vindos das entrevistas feitas na escola em estudo. Estes resultados estão agrupados em quatro categorias: percepção de liderança, estratégias que facilitam a participação da comunidade escolar na gestão, tomada de decisão e solução de problemas e dificuldades do líder na liderança.

### **A) Percepção da liderança**

Segundo os nossos entrevistados afirmam com muito orgulho o quanto eles percebem o que deve ser liderança, pois é algo que eles vivem no dia-a-dia na instituição. A liderança é entendida como capacidade que o líder tem em auxiliar o grupo todo no alcance das metas pré definidas. De acordo com Fachada (2014), a liderança pode ser entendida como a capacidade para influenciar as pessoas para trabalharem com entusiasmo, em função dos métodos e objectivos necessários para o sucesso da organização. A liderança segue primeiramente a hierarquia existente na escola, mas mostra-se ser motivadora e existe uma supervisão em todas as actividades. Nesta escola segundo eles a directora é um exemplo visto que manifesta uma liderança aberta e não restrita, uma liderança democrática participativa. “Digo que é participativa porque eu sendo professor sou envolvido em outras actividades da escola, e se numa certa actividade não me compete participar, sou solicitado para dar a minha opinião sobre o assunto que será tratado, isso acontece com todos funcionários desta escola e é bom porque melhora a qualidade de ensino” (E1). Segundo Luck, et al (2012), liderança participativa é uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. É a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa em aspectos burocráticos.

### **B) Estratégias que facilitam a participação da comunidade escolar**

Em relação às estratégias usadas para envolver a comunidade escolar, apesar de um número reduzido afirmar que não são motivados, os outros entrevistados na sua maioria apresentam resultados satisfatórios, “Há motivação e estímulo da parte do líder, avisa com antecedência as reuniões, porque antes há auscultação dos membros, todos temos oportunidade de falar, ela ouve as ideias de todos, há pesquisa de ideias”. (E1,E4,E5,E2). De facto usar estratégias como estas,

ajuda bastante aos membros da comunidade escolar a se sentir cada vez mais envolvida e útil nas actividades da escola. Liderança é uma estratégia que permite aperfeiçoar a qualidade em educação. É neste sentido que Luck et al, (2012) diz que o líder deve ter como estratégias: Identificar as oportunidades apropriadas para acção e decisão compartilhada; Estimular a participação dos membros da comunidade escolar, transformar as ideias individuais em ideias colectivas e garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos.

*C) Formas de tomada de decisão e solução de problemas na comunidade escolar.*

Nesta categoria quando questionamos sobre a tomada de decisão e solução de problemas, tivemos a informação de que a tomada de decisão depende do tipo de problema ou da situação. Pois, existem problemas que não chegam à direcção e são resolvidos com os directores de turma ou coordenadores. (E1,E2,E4,E5). Desta feita segundo Barracho (2012) e Robbins, et al (2014) sustenta que os grupos eficazes dependem da adequação entre o estilo do líder na interacção com os subordinados e o grau de controlo e influência que a situação lhe proporciona. Ainda sobre este ponto, Luck et al (2012) salienta que a natureza do problema depende da situação, como também dos indivíduos e da natureza dos seus relacionamentos. É bom perceber que as condições não são fixas, variam de momento a momento

Questionamos sobre a forma pela qual os problemas são resolvidos na ausência da direcção, e os nossos entrevistados disseram, na falta de directora ou da direcção tem havido colegas experientes que assumem. Este ponto Luck et al (2012) diz, que a liderança delegada é aquela em que o líder delega, envolve, como companheiros de trabalho professores e demais funcionários da escola no processo de tomada de decisão, criando-se desta forma comprometimento com as decisões tomadas. Isto quer dizer que os demais funcionários motivados assumem as tarefas da escola como se fossem próprias tarefas.

Procuramos saber também o modelo marcante de tomada de decisão na escola e os nossos entrevistados na sua maioria, (E1,E3,E4,E5), disseram que o modelo que marca sempre é a democratização e participação, “isto porque muitas vezes faz-se averiguação de opiniões”. É desta forma que Luck et al (2012) diz, para a tomada de decisão e solução do problema o líder deve enfatizar a mediação entre opiniões de pessoas e a sua organização como grupo de acção e a ênfase deve recair sobre a interacção do grupo e não de forma individualizada. O mesmo autor salienta que o modelo participativo é importante pois melhora a qualidade pedagógica no

processo educacional das escolas e combate o isolamento físico administrativo e profissional dos gestores e professores e motiva o apoio das comunidades escolares.

Questionamos também se a direcção usa sempre a participação na tomada de decisão, e os nossos entrevistados salientam que não é possível que sempre haja participação, se for um problema que compete a directora aguarda-se somente a ela. “A escola tem estatuto e regulamento que apoia no processo de decisão no caso de problemas urgentes e que não dá ocasião de uma auscultação”. Sobre esta ideia Alves, (2003) diz que para tomada de decisão nas escolas existe duas vertentes que são: o processo da hierarquia com o poder autoritário e do outro a autonomia e participação. Isso leva a entender que quando a escola acha por bem usar a autoridade, realiza porque também as vezes existem situações que necessitam de autoridade para orientar os colaboradores.

#### *D) Dificuldades do gestor na prática da liderança.*

De acordo com os nossos entrevistados, afirmam que é infalível a existência de dificuldades numa organização. Nesta escola, nota-se a indisposição de alguns colegas no cumprimento do programa e do regulamento da escola.”Temos por exemplo colegas que chegam atrasados e saem cedo, faltas dos professores o que conseqüentemente afecta o plano de aula e acaba comprometendo a aprendizagem efectiva dos alunos, Desta forma acabam dificultando o trabalho da direcção”.(E1,E2,E3,E5,E6.), neste ponto Pessanha, et al (2010) diz que reflectir a escola é pensá-la como uma comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação. Um espaço aglutinador, formado por vários agentes, que partilham um mesmo território e mesmos ideais e participam de uma herança cultural comum, para garantir boa aprendizagem das crianças.

Procuramos saber porque que isso acontece, o maior número dos entrevistados disseram que a maioria destes funcionários mostram-se rebeldes por má-fé e porque confiam e vivem na afinidade, confiam algumas forças externas consideradas entidades superiores à escola. Sobre a mesma categoria procuramos saber qual tem sido a reacção ou tratamento da direcção sobre este assunto, alguns disseram que a direcção querendo garantir o seu emprego permanece calada porque esta também, é dirigida por estas entidades superiores. Pelos vistos parece que às vezes a escola não se mostra autónoma, porque a líder às vezes por medo de perder o seu emprego tem receio de tomar decisão e desencorajar os seus subordinados sobre estes comportamentos inadequados. Desta feita, Libâneo (2015), também sustenta dizendo que a escola é autónoma

quando tem a faculdade de autogovernar-se e de decidir sobre o seu próprio destino traçando o seu próprio caminho. Fachada (2014), diz também que o líder é aquele que faz coisas extraordinárias, cria vínculos emocionais, estabelece relações verdadeiras e elimina todas as emoções tóxicas.

## **Conclusão**

Sinteticamente o nosso artigo baseou-se na questão de liderança e constatamos que os nossos entrevistados entendem o processo de liderança, como capacidade que o líder tem de influenciar um grupo de pessoas no alcance de metas. Sabem que também se deve usar estratégias que motivem os demais funcionários a participarem eficazmente nas actividades da escola, pois o trabalho em equipa enriquece a comunidade escolar. Em relação à tomada de decisão e solução de problemas usa as técnicas participativas, e o modelo frequente na escola é o modelo democrático participativo para além de regras e regulamentos que às vezes auxiliam nesta tomada de decisão. Apesar de a escola usar o modelo democrático participativo acreditam que a decisão varia do problema para problema e sendo assim há necessidade de usar em cada situação o modelo de liderança adequado a cada situação. A escola tem a consciência de que as dificuldades não devem faltar no exercício das suas funções visto que nem todos os utentes aceitam e se comprometem seriamente na realização das actividades que lhes são incumbidas e fazem parte da vida quotidiana.

## **Referências bibliográficas**

- Almeida, F.N. (2007). *Psicologia para gestores: Comportamento de sucesso nas organizações*. Lisboa, Portugal: McGraw-hill.
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas* (6<sup>a</sup>.ed.).Porto, Portugal: Asa Editora.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa, Portugal: escolar editora.
- Chiavenato, I. (2004). *Recursos humanos – o Capital humano nas organizações* (8<sup>a</sup>.ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

- Dalmás, A. (2014). *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação* (18ª.ed.). São Paulo, Brasil: editora vozes.
- Fachada, O. (2014). *Liderança, a prática da liderança, a liderança na prática* (2ª.ed.). Lisboa, Portugal: edições sílabo.
- In revista, Ibraimo, Barbosa e Matangue, (2016.). *Estilo de liderança praticada pelos membros da direcção de uma faculdade*.
- Libâneo, J, C. (2015). *Organização e Gestão da escola, teoria e prática* (6ª.ed.). São Paulo, Brasil: heccus editora.
- Luck, H; Freitas, K, S; Girling, R &Keith,S (2012). *A escola participativa, o trabalho do gestor escolar* (10ª.ed.). Brasil: editora vozes.
- Margarete, P.; Gletter, R.;&Levacic, R. (2008). *Gestão em educação, estratégia, qualidade e recursos*. São Paulo, Brasil: Artmed editora.
- Morais, L. (2012). *Liderança e estratégia: casos de inovação nas organizações de saúde*. Lisboa, Portugal: escolar editora.
- Pessanha, M. et al. (2010). *Psicologia da educação*. Lisboa, Portugal: Plural editora.
- Robbins, S, P.; & Judge, T,A. (2014).*Fundamentos do comportamento organizacional* (12ª.ed.). São Paulo, Brasil: Pearson.
- Santos, A, J, R. (2008). *Gestão estratégica*. Conceitos, modelos e instrumentos. Lisboa: escolar editora.

## O Conselho da Escola como Espaço de Participação da Comunidade Local

Fidelix Geraldo Miguel

fashilageraldo@gmail.com

### Resumo

A participação da comunidade local no processo de tomada de decisão nas escolas do país tem vindo a ser discutida ao nível da literatura no contexto da gestão participativa, como um processo complexo. Com a implantação de Conselhos de Escolas nas escolas, trouxe uma expectativa, na instalação de uma democracia na gestão escolar, uma vez que á comunidade local, lhe é dada a oportunidade de participar na solução dos problemas da escola. Mas por outro lado, trouxe receios e hesitações por parte dos directores de escolas que sentem a sua autoridade ameaçada. O presente trabalho com tema “o Conselho da Escola como um espaço de participação da comunidade local”, foi um estudo de caso, realizado numa das escolas do ensino Primário na Província de Nampula, no âmbito da elaboração da dissertação, do curso do mestrado em Gestão e Administração Educacional. O estudo teve como objectivo geral, analisar como o Conselho Escola, se constitui de espaço de participação da comunidade local, com os seguintes objectivos específicos: Verificar as condições de participação no Conselho da Escola; Descrever o processo de tomada de decisões no Conselho da Escola e explicar as implicações da relação entre a direcção da escola-Conselho da Escola para o processo de ensino e aprendizagem. O trabalho, procurou responder às seguintes questões: quais são as condições de participação no Conselho da Escola? Como funciona o processo de tomada de decisões no Conselho da Escola? E quais são as implicações da relação entre a direcção da escola- Conselho de Escola para o processo de ensino e aprendizagem. Quanto a metodologia, baseou-se numa abordagem qualitativa, onde o inquérito por entrevista foi administrado a sete participantes, associado a uma análise documental (actas), que cingiu na análise do desempenho das comissões de trabalho do Conselho da Escola. Os resultados do estudo, referem a satisfação dos membros no desempenho das suas actividades, traduzido no bom relacionamento entre a direcção da escola-Conselho da Escola. Não obstante, notou-se fraca participação dos membros do Conselho da Escola, no levantamento dos assuntos a serem debatidos nas sessões. Apesar desta fraca participação, as deliberações foram tomadas com base na votação. O bom relacionamento entre a direcção da escola-Conselho da Escola no processo de gestão e tomada de decisões sobre a vida escolar abriu oportunidade, para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem na escola e também influenciou na gestão transparente de fundos alocados na escola.

**Palavras-chave:** conselho da Escola, participação, comunidade, tomada de decisões.



## **Introdução**

Uma das grandes preocupações do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano nos dias de hoje, reside no envolvimento da comunidade local no processo de tomada de decisões. Este facto justifica-se na medida em que a sociedade é que directamente beneficia dos serviços e resultados prestados pela escola. Sendo, por isso fundamental que, as escolas optem pela gestão participativa e democrática, envolvendo todos os actores da sociedade, sobretudo no processo de tomada de decisões, para que a escola responda às necessidades dessa sociedade.

O Ministério de Educação e Cultura-MEC (2005), aponta a educação não como uma responsabilidade exclusiva do Estado, mas uma tarefa de todos, passando a valorizar o envolvimento da sociedade na vida da escola. A comunidade local passou a assumir que o professor não podia ensinar e educar sozinho, pois, quem melhor conhece a criança, é o pai, pelo que, deve acompanhar a educação do seu filho. Daí a necessidade de toda a comunidade, de forma organizada, participar na tomada de decisões, respeitando a autonomia pedagógica dos professores. A exigência de participação do Conselho de Escola na gestão da escola na actualidade, corresponde à nova forma de relação entre a escola, a sociedade e o trabalho que reflecte na escola, nas práticas de descentralização, autonomia, co-responsabilização e interculturalismo (Libâneo, 2013). Portanto, a escola não pode ser mais uma instituição isolada da comunidade, pois esta, ajuda na organização e realização de um conjunto de actividades, que têm por finalidade melhorar o seu desempenho e o seu desenvolvimento.

A pesquisa do tema “o conselho de escola como espaço de participação da comunidade local”, foi um estudo de caso realizado num dos estabelecimentos do ensino primário na cidade de Nampula, e surgiu no âmbito da elaboração da dissertação do curso de Mestrado em Gestão e Administração Educacional. O estudo teve como objectivo geral, analisar como o Conselho Escola, constitui espaço de participação da comunidade local. Quanto à metodologia, baseou-se numa abordagem qualitativa, onde o inquérito por entrevista foi administrado a sete participantes, associado a uma análise documental (actas), que subsidiaram as informações obtidas através da entrevista e que permitiram o aprofundamento do assunto.

É do domínio de todos que o Conselho de Escola dispõe de uma estrutura humana proveniente de todos os extractos sociais da sociedade, onde as responsabilidades de cada um

estão bem claras no manual de apoio ao Conselho de Escola (MEC, 2005). Por tanto ele, constitui um verdadeiro elo de ligação entre a escola e a comunidade. Reparando nas suas competências, o Conselho da Escola, tem de garantir uma gestão democrática, solidária e co-responsável a todos os actores ao nível do estabelecimento de ensino.

De acordo com Formosinho (1989, citado em Ibraimo & Machado 2014) a construção de uma sociedade democrática, nos últimos dias, já não é compatível com os modelos de gestão, onde as comunidades locais são excluídas no processo de gestão e tomada de decisões.

### **Tipologias de participação na organização escolar**

Em relação às tipologias de participação na organização escolar, Lima (2008), afirma que transitou-se de uma participação espontânea, para uma participação organizada, em que nas escolas passou a constituir-se um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo. A participação transitou deste modo do domínio da reivindicação, para o da consagração e deste para o da regulamentação. Numa outra abordagem Lima (1998), considerou a participação consagrada, aquela participação que constitui um princípio político consagrado ao mais alto nível e a participação decretada, aquela instituída e regulamentada formalmente através de documentos legais e formais como as leis e decretos-leis etc., produzidos fora da organização e que permitem aos professores, pais, alunos intervir na gestão e organização da escola. Falando da participação praticada o autor afirma que é a participação efectivamente actualizada. Nesta óptica, o autor classifica a participação de acordo com quatro critérios a saber: Democraticidade, Regulamentação, Envolvimento e Orientação.

No âmbito do critério Democraticidade, Lima (1998), diz que a democraticidade, é um instrumento privilegiado da democracia e constitui o garante da participação dos actores no processo de tomada de decisão, pois tende a limitar certos tipos de poder e superar certas formas de governo. Destaca-se aqui o tipo de intervenção dos actores participantes e a sua capacidade de influenciar nas decisões através da participação directa e participação indirecta. A participação directa: é aquela que releva a concepção mais antiga de democracia, aquela em que qualquer indivíduo tem a possibilidade de intervir de forma directa no processo de tomada de decisão. Esta é realizada normalmente pelo exercício do direito ao voto e segundo critérios estabelecidos. Já a participação indirecta acontece por intermédio de representantes

que são designados segundo alguns critérios, como eleição directa por todos os membros da organização, ou eleição individual.

No que se refere ao critério de regulamentação, Lima (2008), diz que constitui não só requisito organizacional, como também uma base de legitimação importante e uma garantia de que os actores, principalmente aqueles que se encontram numa condição de subordinação podem reivindicar e assumir determinadas formas de intervenção a nível organizacional, distinguindo desta forma: participação formal, participação não-formal e participação informal, que a seguir se descreve: A participação formal diz respeito à participação decretada na medida em que é sujeita a regras formais-legais que são instituídas e regulamentadas em documentos e que assumem um carácter muito especial e tendem a impor orientações e limitações que devem ser observadas. Esta participação é organizada e estruturada por regras formais que consagram o direito a todos indivíduos de participar nos processos de tomada de decisão. A participação não-formal é aquela em que o conjunto de regras tomadas como base são menos estruturadas formalmente e são produzidas pela própria organização em documentos. A intervenção dos actores na produção de tais regras para a participação pode ser maior. Neste tipo de participação, a produção de regras acontece em articulação com as disposições legalmente instituídas, tomando-se em consideração as regras para a participação praticada e em outras vezes elas podem até ser contraditórios com aquelas formalmente instituídas. E por último a participação informal é aquela que é realizada tendo como referência regras não estruturadas formalmente e que surgem da acção organizacional. Tais regras por vezes podem não ser percebidas, mas constituem orientações actualizadas para acções subsequentes.

Respeitante ao critério de envolvimento, pode-se dizer que, este tem a ver com a maneira como os actores na organização se empenham na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções através da mobilização de recursos e vontades. De acordo com Lima (2008), a participação activa é aquela que, não despreza as formas de participação formal e procura desenvolver outras formas que podem ser traduzidas num elevado envolvimento na organização, a nível individual e colectivo. A participação activa traduz uma capacidade de mobilização dos actores para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação e resulta na capacidade de influenciar a tomada de decisão, através de eleições de representantes, participação nas reuniões, divulgação de informação e ao extremo utilizando formas de contestação como lutas sindicais e greves. A participação reservada situa-se num plano intermédio entre a participação activa e a participação passiva. É

uma forma de participação em que os actores não desejam correr riscos e comprometer o seu futuro, para tal apresentam-se mais como espectadores interesseiras que aguardam pela altura certa para poder tomar uma posição mais definitiva. E a participação passiva é aquela em que os indivíduos revelam desinteresse na resolução dos problemas da organização, há uma certa alienação de responsabilidade e o não aproveitamento de possibilidade de participação. Nesta participação podemos fazer referência ao nível das organizações do absentismo de certos colaboradores, à falta de comparecimento a certas reuniões como se os problemas e assuntos discutidos nestes fóruns não interessassem, à existência de dificuldades de eleição de representantes, à falta de informação e ao desconhecimento da regulamentação em vigor na organização. Por parte dos indivíduos nota-se uma certa desconfiança em participar nos processos de tomada de decisão, pois estes parecem descreer das possibilidades de influenciar as decisões ou até mesmo o receio de ter de pagar um preço alto.

No que tange ao critério orientação, pode-se dizer que em todas organizações os indivíduos participam em função de objectivos previamente definidos pela organização, que podem ser formais e informais. Ao nível das organizações admite-se a coexistência de vários objectivos que não sejam necessariamente consensuais e mesmo em relação aos objectivos formais, estes podem ser interpretados de maneira diferente pelos actores. Neste contexto, o autor faz referência à participação divergente ou convergente mediante a discordância e concordância dos actores em relação aos objectivos. Na participação convergente a orientação se processa no sentido dos indivíduos atingirem os objectivos formalmente definidos e ao mesmo tempo considerados por estes como referência normativa. Lima (2008), adverte que, apesar de neste tipo de participação os objectivos serem consensuais e convergentes, existe um risco de configurar-se como divergentes em relação à hierarquia organizacional na medida em que esta não promove formalmente outros objectivos. É de referenciar que neste nível de participação a comunidade é excluída do processo de tomada de decisão, pois estas são tomadas por um grupo que detém o poder e posteriormente comunicada aos restantes membros. E na participação divergente, opera uma certa ruptura ainda que transitória, como pode eventualmente acontecer no primeiro caso com as orientações oficialmente estabelecidas. Não obstante, ela pode ser diferentemente interpretada como uma forma de contestação ou de boicote, com vista à renovação, ao desenvolvimento, a inovação e a mudança.

### **A participação na gestão organizacional**

A literatura sobre a gestão participativa, reconhece que, a vida organizacional contemporânea, é complexa, assim como os seus problemas. Estudos recentes revelam que, na década de

1970, os educadores e pesquisadores de todo o mundo começaram a prestar maior atenção ao impacto da gestão participativa na eficácia da escola como organização (Luck et al., 2012; Falcão, 2000). Tendo observado que não foi possível para o gestor solucionar sozinho todos os problemas e questões relativos à sua escola, adotaram abordagem participativa fundamentada no princípio de que, para a organização ter sucesso é necessário que os gestores busquem o conhecimento específico e a experiências dos seus companheiros de trabalho. Para Luck et al. (2012), três tendências globais, influenciaram neste aspecto: a) a gestão participativa, como um elemento significativo entre variáveis identificadas em "escolas eficazes"; b) a mudança do papel do gestor na gestão da escola; c) os vários elementos da tendência para autonomia escolar ou gestão descentralizada.

Na perspectiva de Lima (1992, citado por Falcão, 2000), a literatura sobre a participação na gestão organizacional, aponta quatro teorias, sendo duas de base psicológicas (administrativa ou modelo cognitivo e teoria das relações humanas ou modelo afectivo) e as outras duas de base sociais (Teoria de modelo da democracia clássica e consciência política). Em relação à teoria administrativa ou modelo cognitivo, propõe que a participação aumenta a produtividade ao disponibilizar para a tomada de decisão, estratégias e informações mais qualificadas, provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes. Ao passo que na teoria das relações humanas ou modelo afectivo, estabelece que, os ganhos de produtividade, são resultados da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo, provoca a melhoria do comportamento, que conseqüentemente, reduz a resistência a mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do funcionário, por meio de experiências mais altas.

Para Miller e Monge (1986, citado em, Luck et al. 2012), existe uma correlação significativa entre a gestão participativa, satisfação do funcionário e a produtividade organizacional. Para estes, a participação provoca um efeito tanto na satisfação como na produtividade, descobertas alcançadas no campo da psicologia social. Em contraste com os modelos de participação cognitivo e afectivo com base psicológica, o modelo de democracia clássica, permite a alienação e apatia do empregado que impedem a qualidade do processo decisório nas organizações e acabam por se constituir em uma ameaça para todas as instituições democráticas. Segundo esta perspectiva, à ênfase considerável é dada a responsabilidade social, relacionada com a dinâmica da participação. Nisto, as escolas e os sistemas de ensino, tornam-se importantes locais para abrigarem lutas democráticas, tais como as lutas de direitos civis e pela igualdade social económica (Falcão, 2000).

E por conseguinte o modelo de consciência política, que percebe a participação no ambiente de trabalho, como uma forma de desenvolver a consciência de classe, em favor da luta pelo socialismo. Para estes teóricos, a participação, é valorizada quando se concentra em questões sociais e políticas mais abrangentes, ao invés de se concentrar em preocupações específicas relacionadas com salários, benefícios e condições de trabalho. Contudo, esta perspectiva, tem exercido pouca influência sobre o movimento de gestão participativa, seja no ambiente de trabalho de uma empresa geral, ou especificamente nos sistemas de ensino.

## **Metodologia**

O estudo baseou-se numa abordagem qualitativa, uma vez que procurou entender como o Conselho de Escola abre espaço, para que a Comunidade Local participe nas actividades desenvolvidas e no processo de tomada de decisões. Pois, esses dados não careceram de mensuração. De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006), os estudos qualitativos envolvem a colecta de dados utilizando técnicas que não pretendem quantificar nem dar significado aos números, tais como entrevistas abertas e revisão de documentos. Do ponto de vista dos objectivos, o estudo foi exploratório, pois obteve informações com maior profundidade (ideias/opiniões dos participantes), sobre como o Conselho da Escola daquele estabelecimento de ensino actua de forma que a comunidade local participe no processo de tomada de decisões, um dos objectivos consagrados na lei 6/92 de 6 de Maio. Para Gil (2008), as pesquisas exploratórias tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Uma vez que o estudo, se realizou numa escola dentre as várias existentes na Cidade de Nampula, tratou-se de um estudo de caso, que procurou entender o fenómeno com maior profundidade. De acordo com Gil (2008), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (p. 57). Os instrumentos de pesquisas usados neste trabalho foram entrevista semiestruturada e análise documental. A escolha da entrevista como instrumento de recolha de dados para a presente pesquisa, permitiu ao proponente a obtenção de dados com maior profundidade, uma vez que esta técnica possibilitou explorar outras informações não previstas, resultantes das respostas dos entrevistados. Para Alves (2012), a entrevista é uma técnica de recolha de dados que pela sua flexibilidade, tem várias potencialidades, uma vez que permite fazer perguntas que não estão previstas no guião, tal como se verificou neste estudo. O estudo teve sete sujeitos participantes, todos membros do

Conselho de Escola (os representantes de pais e encarregados de educação, representantes dos alunos, representantes dos professores, representante do pessoal administrativo, director da escola, representante da direcção pedagógica e o presidente do Conselho de Escola).

### **Os resultados da pesquisa**

O estudo subordinou-se ao tema “o Conselho de Escola como espaço de participação da comunidade local”. Através do tema enunciado, procurou-se analisar como o Conselho de Escola, constitui um espaço de participação da comunidade local naquele estabelecimento de ensino, tendo sido formuladas as seguintes questões de investigação que orientaram a pesquisa: quais as condições existentes no Conselho da escola que permitem a participação da comunidade? Como é que funciona o processo de tomada de decisões no Conselho da Escola? E quais são as implicações da relação entre a direcção da escola-Conselho de Escola para o processo de ensino-aprendizagem? Neste contexto, apresentou-se, os resultados em relação às três categorias apresentadas na análise e discussão de resultados, nomeadamente: Condições de participação no Conselho da Escola; Processo de tomada de decisão e Implicações da relação entre a direcção da escola e Conselho da Escola.

Os resultados do estudo apontam para a satisfação dos membros do Conselho de Escola, no desempenho das funções que lhes foram confiadas. Este sentimento reside no facto dos membros verem as suas contribuições serem valiosas para a melhoria do ambiente escolar, naquele estabelecimento de ensino. Por outro lado, a função que exercem naquele órgão máximo de instituição de ensino primário, é ao mesmo tempo uma aprendizagem, pois o trabalho em equipa para estes, facilita o alcance dos objectos da colectividade, permitindo com que dia após dia, os intervenientes neste processo, ganhem experiências de como lidar com várias situações antes nunca vivenciadas por eles.

No que respeita aos conteúdos debatidos nas sessões do Conselho de Escola, são na sua maioria provenientes da direcção da escola, onde os restantes membros se limitam a legitimar as preocupações desta minoria, que nem sempre são coincidentes com as preocupações da comunidade local. A direcção da escola ao monopolizar o direito dos membros provenientes da comunidade, dos pais encarregados de educação, dos professores e dos alunos, de apresentar as preocupações da sua representação, viola o direito que lhes é consagrado pelo Ministério de Educação, entidade que instituiu o Conselho da Escola, como órgão máximo da escola, com poder consultivo e deliberativo. Portanto, ficou claro que, naquele estabelecimento de ensino, existe uma certa centralização no processo de definição dos pontos

de agenda das sessões do Conselho da Escola por parte da direcção da escola. Este modelo de gestão, baseia-se na concepção técnico-científico, em que a direcção é centralizada numa pessoa, isto é, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos membros do CE.

Pelo facto da direcção da escola abrir espaço aos membros do Conselho de Escola, exactamente no momento da realização das sessões, constitui um factor inibidor para que os membros possam contribuir com suas opiniões no sentido de resolver os problemas daquele estabelecimento de ensino primário, um importante instrumento para a melhoria do ambiente escolar.

Na terceira questão sobre a abertura ao debate durante as sessões, constatou-se que os membros dificilmente contribuem, o que demonstra a existência duma participação passiva, legitimando os temas propostos para serem debatidos, sem que sejam submetidos a uma análise crítica. A passividade dos membros do Conselho de Escola durante a discussão nas sessões do órgão, está motivado de que, quando apresentam as suas ideias nem sempre são tidas em consideração, podendo nalguns casos não serem analisados até o término das sessões. Portanto, neste Conselho da Escola, mais uma vez atesta-se que, os indivíduos revelam desinteresse na resolução dos problemas da organização, registando-se uma certa alienação de responsabilidade e não aproveitamento de possibilidade de participação. Onde se faz referência ao nível da organização o absentismo de certos colaboradores, a falta de comparência, de informação e o desconhecimento da regulamentação em vigor na organização.

A divergência das ideias ao nível das sessões do Conselho de Escola, tem sido a cultura do órgão, e é encarado como consequência de existências de muitos pontos de vista em relação ao mesmo objecto “o desenvolvimento da escola”, um importante instrumento para a resolução dos problemas da colectividade, apesar de muitos pontos levados ao debate serem unicamente da autoria da direcção da escola. Neste contexto, a contrariedade de ideias durante as sessões, tem propiciado com que as decisões reflectam o pensamento da maioria. Portanto, as discordâncias também têm contribuído para o fortalecimento do conselho, pois, depois de muita discussão alguns membros conseguem mudar de opinião e perceber que a sua posição ia num sentido errado, tornando o Conselho da Escola um espaço onde os participantes possuem interesses e objectivos heterogéneos, mas para atingir objectivos comuns. As deliberações dos conteúdos debatidos ao nível do Conselho da Escola são feitas com base na



votação. Opta-se pelo processo de votação quando se regista alto nível de divergências nas discussões. Esta forma de deliberação, é um dos princípios democráticos, que permite tornar as decisões à vontade da maioria. Portanto, esta forma de tomada de decisão, mostra claramente uma maturidade de consciência para o exercício da cidadania e gozo pleno da liberdade de escolha das prioridades para o desenvolvimento da escola.

A relação entre a direcção da escola com o Conselho de Escola é boa, facto que permite o reforço do comprometimento dos membros na participação no órgão para a resolução dos problemas da escola. Diz-se que a relação é boa na medida em que, quando se convoca uma Assembleia Geral, tem-se registado uma aderência dos pais/encarregados de educação para se informar dos programas educativos que a escola tem em relação aos seus filhos. A boa relação entre a direcção da escola-conselho da escola, é uma plataforma que permite manter o diálogo entre os vários intervenientes da comunidade escolar, uma vez que permite que os professores cumpram com as suas obrigações profissionais, evitando o absentismo, permitindo com que os alunos tenham oportunidade de aprender todos conteúdos previstos nas respectivas classes.

A boa relação entre ambos, não só melhora a qualidade de ensino, mas também influencia na gestão transparente de fundos alocados nas escolas, por exemplo, o Fundo de Apoio Directo às Escolas, apesar de ainda existirem dúvidas no processo de prestação de contas. A boa relação dos intervenientes no processo gestão escolar, para além de melhorar a tomada de decisão, melhora a qualidade ensino, pois o envolvimento do Conselho da Escola através dos pais e encarregados de educação, está positivamente ligado aos resultados dos alunos. Os pais podem apoiar a escola na organização escolar e na realização de um conjunto de actividades que tem por finalidade melhorar o seu desempenho e o seu desenvolvimento. A boa relação, igualmente garante o controle da autoridade pelo povo. A participação do Conselho da escola na fiscalização dos serviços públicos, além de dificultar a corrupção e a má gestão de fundos, promove a melhoria desses serviços em qualidade e em oportunidade.

## **Conclusão**

Em relação à primeira categoria sobre condições de participação no Conselho de Escola, concluiu-se que, existem condições de participação, uma vez que naquele estabelecimento de ensino, existe este órgão que serve de elo de ligação entre a comunidade local e a escola, com as quatro comissões de trabalho criadas de acordo com o Manual de Apoio ao Conselho de

Escola; seus membros estão satisfeitos em fazer parte deste órgão; há espaço ou abertura ao debate durante as sessões, apesar dos membros dificilmente contribuírem e participarem na planificação dos pontos de agenda, o que demonstra a existência duma participação passiva. No que concerne à segunda categoria sobre processo de tomada de decisão, concluiu-se que a divergência das ideias ao nível das sessões do Conselho de Escola, tem sido a cultura do órgão, e são encaradas como consequência de existências de muitos pontos de vista em relação ao mesmo objecto “o desenvolvimento da escola”. Portanto, ficou claro que neste Conselho de Escola, as decisões são tomadas por meio de voto da maioria. Na terceira categoria e a última, que refere as implicações da relação entre a direcção da escola-Conselho de Escola, concluiu-se que, a relação entre ambos é saudável, apesar de não estar nos níveis desejados. No que toca as implicações da boa relação entre as partes, concluiu-se que melhora a qualidade de ensino e também influencia na gestão transparente de fundos alocados na escola - o Fundo de Apoio Directo as Escolas. Para terminar dizer que, na escola onde se fez o estudo, o Conselho da Escola não funciona com todos poderes instituídos pelo Ministério de educação, mas os seus membros, estão cientes que este órgão constitui uma importante plataforma para a melhoria das actividades escolares, uma vez que os diversos intervenientes da escola encontram neste órgão um espaço para contribuir no processo de tomada de decisão.

### **Referência Bibliográfica**

Alves, M. P. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa, Portugal: Escolar.

Assembleia Popular. (1992). *Lei nº 6/92 de 6 de Maio - do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Moçambique: Boletim da República.

Falcão, M. N. (2000). *Parcerias e poderes na organização escolar: dinamização e lógicas do Conselho de Escola*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Ibraimo, N. M. & Machado J. (2014). *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Nampula, Moçambique: Universidade Católica de Moçambique.

Libâneo, J. (2013). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Heccus.

Lima, L. C. (2008). *A Escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.

Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. S. Paulo: Cortez.

Lück, H. et al., (2012). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar* (10<sup>a</sup>. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.

Ministério de Educação e Cultura (2005). *Manual de Apoio ao Conselho da Escola*. Maputo, Moçambique: Académica.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F. & Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3<sup>a</sup>. ed.). Brasil: Mc Graw-Hill.

## A adolescência: um complexo pedagógico na saúde escolar

Leyani Ailin Chavez Noya de Oliveira

leyaniaillin@yahoo.es

Wilson Profírio Nicaquela

wilsonnicaquela@gmail.com

### Resumo

A reflexão em torno da saúde escolar envolvendo adolescentes revela-se complexa não só, entre professores pois esta temática (devia) incorpora (r) saberes multidisciplinares. Como consta do Plano Estratégico do Ministério de educação (2011/2016) os principais desafios que o enfrenta neste momento, em que Moçambique está sendo fustigado por várias epidemias e pandemias são: promiscuidade sexual na adolescência, a gravidez precoce e os casamentos prematuros. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação sobre Ciências de Saúde da Universidade Lúrio-Nampula. O objectivo é analisar as experiências versus conhecimentos dos adolescentes sobre educação sexual e reprodutiva, a realidade vivida pelos adolescentes contrapõe-se aos esforços governamentais, visando reduzir os índices de infecção pelo Vírus de Imunodeficiência Humana e dos casamentos prematuros. Trata-se duma pesquisa qualitativa na variante estudo de caso. Para a sua efectivação, recorreu-se a uma entrevista semi-estruturada à análise documental e à observação não participante. A pesquisa revelou que o desajustamento dos métodos utilizados na transmissão de mensagens sobre educação sexual reprodutiva, o não envolvimento/participação de pessoas adultas (pais e/ou encarregados de educação) na profilaxia da saúde sexual na escola, assim como a prevalência de construções sociais mais radicais, inviabilizam os esforços visando a mitigação deste fenómeno. O estabelecimento duma comunicação permanente e entendimento mútuo entre as escolas e os pais/e ou encarregados de educação, o ajustamento das mensagens veiculadas de acordo à realidade sociocultural de cada região pode ser um meio-termo necessário, para minimizar as clivagens existentes no contexto educacional, tanto para a promoção assim como para prevenção da saúde sexual e reprodutiva na escola. Usa-se como referência na análise teórica os estudos de Osório e Macuacua (2013), Bonnet (2002), Golias (1993) entre outros.

**Palavras-chave:** adolescência, educação, educação sexual, promoção da saúde, saúde escolar.

---

### Nota introdutória

Moçambique está entre os países que apresentam altas taxas de infecção com HIV/SIDA. Para além desta pandemia, os fenómenos da gravidez precoce e casamentos prematuros têm constituído um “Calcanhar de Aquiles” tanto para a saúde escolar, saúde materno infantil e, conseqüentemente, afecta a saúde pública, como consta da Estratégia Nacional para o combate aos Casamentos Prematuros (2016-2019). O texto discute as questões de aprimoramento dos métodos de educação para saúde, educação sexual e reprodutiva assim

como a promoção da saúde no ambiente escolar. Apesar de estar mais voltado para a adolescência, faz-se alusão sumária das enfermidades mais frequentes nas comunidades que certamente envolvem os actores escolares (professores, alunos e os pais e ou encarregados de educação).

A população adolescente deveria adquirir conhecimentos sobre condutas saudáveis na escola, que as possam ajudar a melhorar as suas condições de vida através de actos concretos, visando as mudanças de mentalidade e comportamentos, tal como refere a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO 2000). É nesta perspectiva que o Governo Moçambicano tem dado prioridade a acções de intervenção no âmbito da saúde escolar e comunitária. Embora as estratégias ainda se revelam imprecidentes. Para além da nota introdutória, o texto discute, também, o olhar conceptual sobre a adolescência, a complexidade de educação sexual e reprodutiva na adolescência, uma breve resenha sobre a promoção da saúde na adolescência a educação sexual e reprodutiva na promoção da saúde escolar considerações finais e bibliografia.

### **Um olhar conceptual sobre a adolescência**

O processo de desenvolvimento humano atravessa várias fases das quais envolve a adolescência e/ou a juventude, (Barbosa, 1999). Partindo do seu sentido etimológico, adolescência provém do verbo latino “*adolescere/crescere*” que em português significa crescimento/crescer/amadurecer (Barbosa, 1999; Tavares e Alarcão, 2002). Buscando essa etimologia, na abordagem de Tavares e Alarcão (2002), adolescente se considera aquele sujeito humano que cresce e amadurece no contexto orgânico, psicológico e sociocultural, mas que ainda não tenha atingido a fase adulta. Cole e Cole (2003) consideram que a adolescência é um período de desenvolvimento humano em que ocorrem mudanças e reestruturação social, ficando situada entre a infância/ meninice e a fase adulta.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) encara como adolescente todo o indivíduo com idade entre 10 a 19 anos, entretanto, aquele que se encontra no intervalo dos 15 e 24 anos chama-o de jovem e todos aqueles que estão entre 10 e 24 anos de idade são considerados gente jovem. Contudo, quando o assunto é abordar a juventude, essas três dimensões são usadas indiscriminadamente pelo Ministério da saúde (MISAU, 2010). No senso comum, no dia-a-dia das pessoas, o termo adolescência é pouco usado, dá-se preferência ao termo

juventude, para designar, tanto o menino como a menina após a “puberdade”<sup>12</sup>, quanto o jovem adulto. Segundo Bock, Furtado e Texeira (2001, p.255), isto acontece porque “não há um critério claro para definir a fase que vai da puberdade até à idade adulta. A adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas um derivado da estrutura socioeconómica”.

Em outras palavras, não existe adolescência como um período, mas sim adolescentes. Porque os critérios que poderiam definir esta etapa não fazem parte da constituição do indivíduo, estes são construídos pela cultura. Daí que a adolescência é uma fase arquitectada do desenvolvimento humano. No entanto, quando uma sociedade exige de seus membros uma longa preparação para entrar no mundo adulto, procura definir padrões ou referentes desta fase. Conforme Davidoff, (2001) e Mwamwenda (2005), na maioria dos casos, as manifestações comportamentais patentes em adolescentes são conotadas pelos adultos (parentes, professores e a sociedade em geral) de várias maneiras, dependendo do nível de instrução ou a realidade sociocultural. É comum tratar-lhe como: rebelde, desonesto, mal-educado, delinquente até “crianças de hoje.” Este aspecto gera conflitos latentes nos adolescentes.

O adolescente como se referiu acima, é o indivíduo que se encontra entre o fim da infância e o princípio da fase adulta, nele emerge uma série de desafios que exigem ao “*pequeno adulto*” uma organização da estrutura mental: forma de pensar, os sentimentos, o afecto, a capacidade de resposta entre outras. Assim, as principais características psicossociais do adolescente são:

- ✓ Contradição de ideias a nível familiar face ao seu desenvolvimento orgânico;
- ✓ Mudanças radicais ao nível de todo o organismo que culmina com o amadurecimento dos órgãos genitais;
- ✓ Emergência de várias capacidades cognitivas que ajudam o adolescente a lidar com várias situações do seu dia-a-dia e tornar-se autónomo;
- ✓ Assume comportamentos narcisos<sup>13</sup>, (Daavidoff, 2001; Mwamwenda, 2005 e Sprinthall e Sprinthall, 1993).

---

<sup>12</sup> Puberdade - BERGER (2000, p.284), refere que “é um período de rápido desenvolvimento físico e maturação sexual que marca o término da infância e o início da adolescência, dando origem a uma pessoa com tamanho, forma e potencial adulto”.

<sup>13</sup> Narcisismo – comportamento presente no fim da puberdade, caracterizado pela atracção excessiva do adolescente consigo mesmo. O adolescente acha-se mais bonito do que nunca e acima de todos. (Silva, 1988)

“As mudanças nos sistemas fisiológicos, glandulares e psicológicos que ocorrem na adolescência constituem a mudança mais substancial na vida do homem” (Sprinthall e Sprinthall 1993, p.125). A literatura está repleta de juízos sobre esta fase de desenvolvimento, a sua abordagem depende, basicamente, da filtração do interessado e do gosto que nutre pelo autor escolhido. Os desencontros são inevitáveis, mas todos convergem sobre as transformações radicais que ocorrem no sujeito e o seu trânsito notável de indivíduo inocente que passará a assumir os seus actos perante a lei. No contexto jurídico em Moçambique, a adolescência é abordada como um período de desenvolvimento humano que se insere na infância. Assim, o tratamento de indivíduos menores de 18 anos quando estão em conflitos com a lei tem sido da responsabilidade do tribunal de menores, pois a infância alarga-se até aos 18 anos, (Lei da Família, Art. 30 da Lei N° 10/2004, de 25 de Agosto).

### **A complexidade da Educação Sexual e Reprodutiva na adolescência**

O estudo da educação sexual e reprodutiva, como se referiu nos capítulos anteriores, sobretudo na descrição do problema, é assunto complexo e não complicado, pois envolve conhecimentos de diversas áreas do saber como, a Biologia, a Psicologia, a Medicina, Antropologia, Sociologia e outras, (Frade, *et al*, 2010, Osório e Macuácuca 2013, Machungo, 2004 e Mitano, 2011).

Reconhecemos a complexidade do tema de educação sexual e reprodutiva (ESR), não querendo com isso considerar difícil ou impossível de abordar. A mesma percepção, sobre a complexidade, é partilhada por Mazula (2015) que sugere ser complexo como algo que dispõe uma extensão de áreas que lidam com a mesma matéria (no nosso caso da ESR na adolescência). Contudo, o ponto central é analisar em que medida os adolescentes são educados, em torno da ESR no contexto escolar. Mazula critica o holismo de que se tem sobre os debates académicos. Postula a sua complexidade, argumenta que essa complexidade não reside na visão totalitarista e homogénea, mas sim na diversidade e heterogeneidade que caracterizam a ciência.

Na mesma senda, emerge a inquietação do autor desta pesquisa sobre o seu tema. Alguns (mas) autores e/ou instituições, tais como Machungo, (2004); MINED, (2012); MISAU, (2010); Mitano, (2011); Oliveira, et al, (2010), esforçaram-se em estudar profundamente temas semelhantes, mas parece terem-no feito com relativo holismo ou fragmento na questão

de ESR. Fala-se bastante de educação para a saúde, saúde escolar, educação sexual da rapariga ou gravidez na adolescência.

O autor deste estudo entende que essa forma de abordar, provavelmente, torna a ESR mais subjectiva, pois, com a escassez de profissionais ou parcerias entre os poucos profissionais e/ou investigadores com certo domínio da matéria, a complexidade amadurece, podendo limitar um debate múltiplo e envolvente. Uma parceria pode garantir o aprofundamento da abordagem, dum lado e pode incentivar aos parceiros dos sectores que lidam com adolescentes e jovens por outro, visando investir na escola como local onde se deve aprender quase tudo e menos nada sobre ESR, assim como outras lições da vida. Uma reflexão dessa natureza acredita-se que minimiza a visão apaixonada e, aparentemente, simples da ESR.

Frade et al (2010, p.10) falam da complexidade da ESR, em suas abordagens sobre este tema, reconhecem que “é uma área extremamente rica e complexa dos comportamentos e sentimentos dos homens e das mulheres, por isso não pode nem deve ser abordada de forma rígida ou através de quaisquer fórmulas ou receitas de comportamentos individuais”. A ESR, de facto, recuperando aquele raciocínio de Mazula (2015), é um complexo. Os seus conteúdos não se resumem na prevenção isolada do acto sexual, casamentos prematuros, ou então, apenas, gravidez precoce nas meninas. Aliás:

[...] Outra das dimensões da [ESR], abrange a reprodução, os sistemas reprodutores, a fecundação, a gravidez e o parto, a maternidade e a paternidade [...]. A sexualidade tem percalços, uns evitáveis, outros inevitáveis. Os inevitáveis resultam da complexidade dos afectos com ela relacionados, das expectativas e das frustrações [...], da forma como vamos vivenciando todos os factos atrás focados (Frade, *et al* 2010, p.14).

A complexidade da ESR é motivo de reflexão sobre quem e como abordar em especial nas instituições escolares. É um assunto que merece discussão serena para se readquirir a dignidade e a moral humana que estão em causa. Reconhecer as limitações da escola na abordagem solitária sobre ESR não seria um descrédito das responsabilidades que ela tem assumido perante a sociedade. Mas podem não existir muitas dúvidas que este é um problema que transcende as competências soltas da escola. Basta de discursos e planos em forma de intenções.

A Associação Reconstruindo a Esperança (ARES, 2010), uma ONG vocacionada na prevenção de abusos sexuais contra menores, faz a mesma abordagem, refere que confiar apenas nos professores pode ser impossível alcançar os objectivos da ESR, segundo esta



organização, nas escolas, eles não desenvolvem muito os conteúdos de ESR, igualmente, os pais preferem abster-se de falar desse assunto com seus filhos. Conforme Azevedo (2010), não se pode confinar a educação à aprendizagem formal ou a uma determinada idade. O autor deste estudo entende assim que o problema da educação sexual já transcende as competências da escola, como se refere na introdução, também é um problema simultaneamente da saúde pública e social. O ensinamento e assimilação dos conteúdos da saúde escolar, incluindo a ESR, devem envolver os professores, os alunos e a comunidade circunvizinha (Figueiredo, 2006; MINED, 2012).

Segundo Silva (2007), a ESR deve inspirar uma parceria social entre a escola e a família, grupo social ou a sociedade em geral, visando a promoção da saúde para o bem-estar dos alunos e da comunidade envolvente. Geralmente, quando fracassa a ESR, a sociedade tem responsabilizado apenas a escola ou aos próprios adolescentes. Arthur & Cabral (2004) rejeitam uma abordagem moralista ao problema das gravidezes em adolescentes, negam a responsabilidade dos adolescentes porque, na opinião das autoras, não são adolescentes que ofendem a moral da sociedade, mas sim a sociedade, as suas instituições, assim como os seus membros que cometem falhas na educação preventiva dos adolescentes.

De facto, nem são os adolescentes culpados, acrescenta-se, muito menos é a educação tradicional em si que se tem tornado alternativa na atribuição de culpas sobre o falhanço da ESR. As políticas públicas de ESR em adolescentes têm igualmente um contributo.

Este assunto deve ser encarado como um problema conjuntural, falham as escolas cuja função não é simplesmente transmitir os conteúdos ou mensagens, mas também educar, falham as instituições vocacionadas na ESR que não se devem considerar panacea<sup>14</sup>, mas também falha a comunidade que se exime da sua missão de educadores primários. O MISAU (2010), na estratégia nacional de promoção da saúde, faz referência à necessidade da cooperação inter-institucional e de vários actores, desde a coordenação com o MINED [sic], envolvimento de clínicos, professores, órgãos de comunicação social, centros internatos, quartéis e a comunidade em geral. Como aborda o MISAU, é uma clara demonstração de que a ESR é uma tarefa a ser feita por todos, com todos e para todos. Com efeito, o seu sucesso ou fracasso deve ser assumido por todos (Figueiredo, 2006).

---

<sup>14</sup> - Ciência capaz de resolver todos os problemas. In Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1999). Texto editores.

### **Uma breve resenha sobre a promoção da saúde na adolescência**

Desde a Assembleia Geral da OMS, realizada em 1977, a concepção da saúde foi evoluindo e as formas de garantir os serviços ligados a ela, igualmente, evoluíram de forma substancial. Desde esse encontro, o objectivo ficou mais orientado para proporcionar uma vida saudável e bem-estar à população mundial, visando uma estabilidade económica e social (Silva, 2002). Os cuidados de saúde passaram a ser não só uma prática curativa das enfermidades, mas também a educação das pessoas para a mudança de comportamentos, visando o alcance da almejada vida saudável. Assim, “o termo educação para a saúde foi usado para descrever o trabalho desenvolvido com as pessoas para lhes melhorar a saúde através da sua atitude individual e alteração de comportamentos” (Ewles e Simnett, 2003 citados por Gaspar, 2006, p.23).

Com a dinâmica científica que acompanha as transformações socioculturais, o uso indiscriminado dos termos educação para a saúde e promoção da saúde foi actualizado, pois grande parte das actividades desenvolvidas pelos profissionais da saúde e o pessoal paramédico, com a finalidade de proporcionar uma vida saudável e, conseqüentemente, o bem-estar social, divergiam daquilo que classicamente se designa de educação para a saúde, (OMS, 1998b; Costa e López, 1998; Ewles e Simnett, 2003, citados por Gaspar 2006). A promoção da saúde no ambiente escolar não pode ser vista de forma simplista ou holística, pois é um complexo que envolve e é desenvolvido, não apenas pelos alunos, igualmente, abrange a comunidade em geral, nomeadamente, os pais, os professores, o pessoal não docente, os técnicos de saúde, as autoridades administrativas, os agentes económicos, os meios de comunicação social, as ONG's, entre outros, (Figueiredo 2006).

Em Moçambique, desde 2001, foram concebidos os programas de promoção da ESR, através da Agenda 2025 e operacionalizados nos diferentes Planos Estratégicos do MISAU e do MINED, ambos (2006/2010/11 e 2012/2016). Porém, não foram previstos os hábitos, costumes, e tradições autóctones dos beneficiários destas actividades que a família tem repassado de forma contínua, para os novos membros, como valores e heranças culturais (Bonnet 2002). Esse lapso pode ser um dos factores que contribui para a inadequação das mensagens disseminadas em diferentes programas desenvolvidos no âmbito da promoção da saúde e, sobretudo, na ESR. Mas, deve-se ter em conta, segundo Kaloustian (1988, p.22), que na família: “[...] são absorvidos os valores éticos e humanitários, é onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também no seu interior que se constroem as marcas entre as

gerações e são observados valores culturais.” Reconhece-se que o problema de inadequação das mensagens disseminadas em programas de promoção da saúde sexual e reprodutiva é um fenómeno que afecta muitos países, incluindo os considerados desenvolvidos.

Estudo feito nos EUA mostrou que “alguns adolescentes não usam contracepção porque eles não estão motivados para evitar a gravidez ou eles "querem engravidar" ou "não se importam" se ficarem grávidas” (Unger, Molina, e Teran Citado por Dopkins e Hillard, 2009). A procura de alternativas a esse problema é um imperativo, mas que não deve ser uma solução generalizada, pois os hábitos, os costumes variam de sociedade para sociedade e de região para região, daí que é necessário adaptar diferentes modelos às situações socioculturais de cada zona. Segundo Dopkins e Hillard, (2009), visando inverter a promiscuidade sexual na adolescência, escolas, nos EUA, grupos religiosos, organização da juventude e os profissionais da saúde, desenvolveram programas de educação sexual consistentes que envolvem os próprios adolescentes como promotores. Na Província de Nampula, foi feito um estudo em (7) distritos, incluindo o de Monapo, pela Geração BIZ e constatou-se que as famílias não comunicam com os seus educandos sobre assuntos de ESR. E diz mais:

[...] Este elemento cria um espaço de silêncio não havendo deste modo a partilha entre o que os adolescentes e jovens apuram nos debates do cantinho da escola e nas suas casas. Há uma relação de medo, vergonha, receio de questionamento, entre os alunos e os seus encarregados sobre as questões que envolvem sexualidade e tratamento em caso de contrair uma ITS, (Oliveira, et al, 2010, p.40).

Acredita-se que o tal silêncio deriva da exclusão que a sociedade sente nesse processo de educação sexual de seus filhos. É convicção do pesquisador que os resultados podem ser promissores, se houver uma participação de todos. Segundo Mazula (2008, p.83), “[...] a sociedade tem de discutir, debater os seus próprios problemas de forma cooperativa, ou seja, dialógica.” A falta de participação da família cria espaço de desentendimento entre as partes envolvidas na educação dos adolescentes.

### **A Educação sexual e reprodutiva na promoção da saúde escolar**

Como tem sido referenciado ao longo das abordagens em torno do tema, este é um assunto que não se restringe a uma área do conhecimento. Frades et al (2010, p. 10) referem que este tem sido um assunto que preocupa pesquisadores e pensadores de quase todas as áreas “do conhecimento, tais como, as ciências naturais, como a medicina ou biologia, até as chamadas ciências sociais e humanas, como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a ética, a antropologia

e a história”. Portanto, envolve a todos ou um pouco em todas as áreas, tornando o conhecimento gerado partilhável e abrangente.

Freud (1856-1939) foi um dos pioneiros no estudo da sexualidade humana. Em (1900), publicou a sua obra sobre os sonhos, na qual postulava a estrutura do aparelho psíquico (Bock, Furtado e Teixeira 1999). Nessa obra, ele advoga os instintos sexuais como orientadores do comportamento da criança, sobretudo na fase genital que coincide, geralmente, com a adolescência. Freud diferencia o desenvolvimento humano baseado no sexo, fala de uma fase que o rapaz desenvolve “o complexo de Édipo” e a rapariga “o processo de Electra”<sup>15</sup>, (Bock, et al,1999).

Para Foucault (1997b), citado por Dornelles (2010), o corpo da criança foi inventado ou se projectou com base no sexo. O autor ilustra as práticas do (século XVIII), para distinção entre homens e mulheres ou masculinos e femininos, e diz ele que nessa época foi realizada uma campanha contra a masturbação infantil. Essa campanha envolvia adolescentes e às crianças para além de evitar auto-erotização, igualmente, prevenia o incesto. Embora (filhos de pessoas de posse ou trabalhadores) os conteúdos serem ligeiramente diferentes, não deixa de ser uma forma de educação sexual. Não importa a forma como era operacionalizada, mas sim que se falava de rapazes e raparigas.

O biólogo Wilson, citado por Davidoff (2003), fala da diferença, entre homens e mulheres, que reside na estrutura orgânica. Bogin (1999), citado por Cole & Cole (2003), mostra diferenças sexuais entre raparigas e rapazes a partir das transformações orgânicas que ocorrem na adolescência, fala de “idade viril” nos meninos e “menârca” para as meninas<sup>16</sup>. A educação, baseada na biologia do organismo, inspirou o movimento que conduziu a luta de libertação nacional, a FRELIMO. Segundo Muiwane (2006), o primeiro grupo de mulheres que ingressaram formalmente no Movimento de libertação, contrariamente, aos primeiros (250) homens, não foram chamadas de guerrilheiras ou nome semelhante, designaram-lhes destacamento feminino. Portanto, em qualquer sociedade, mesmo nos países europeus ou nas Américas, sempre há diferenciação desde os primeiros anos de vida entre homens e mulheres. Ora vejamos:

---

<sup>15</sup> - Freud busca uma lenda grega e interpreta o comportamento dos rapazes, diz ele que se atraem pela mãe, sentindo ciúmes do pai. Enquanto as raparigas se atraem pelo pai, e a mãe constitui primeira rival, (Silva, 1988)

<sup>16</sup> Idade viril corresponde ao período em que ocorre a primeira ejaculação e Menârca – refere-se ao aparecimento da primeira menstruação.

Começamos por ser um menino ou uma menina, somos do sexo masculino ou feminino, somos educados como e para tal. Embora esta pertença seja clara para os indivíduos desde a primeira infância, a percepção dos papéis assignados a cada um dos sexos, [...] variam a medida que crescemos com o contexto *familiar e social* que nos rodeia, (Frade, *et al*, 2010, p. 14).

Mesmo que pareça uma busca contígua sobre a educação sexual, nos moldes em que o assunto é debatido pelas instituições de ensino e/ou vocacionadas, essa abordagem, obrigatoriamente, emerge em casa e na família. Antes da entrada do menino ou da menina na escola, já está assimilando conteúdos da sexualidade como construções sociais. A família é, por natureza, a primeira instituição responsável pela transmissão dos conteúdos de educação sexual (Oliveira, 1998). Em África, a família baseia-se na solidariedade e na fraternidade, com efeito, não se limita aos pais, avós e/ou filho. Envolve também: primos, sogros, cunhados, tios, entre outros, (Golias 1993).

Bertrand (2001) defende o desenvolvimento natural da criança, baseando-se na abordagem de alguns teóricos da Escola Nova (movimento pedagógico que revolucionou a educação no século XX), tais como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, e outros. Porém, há necessidade da socialização da mesma criança a partir do seio familiar, pois as características individuais requerem o reajuste social. Entenda-se que “o ser individual (natureza biopsíquica) nos é dado por nossos pais como herança biológica através do processo de hereditariedade. O ser social é um sistema de ideias, sentimentos, hábitos dos grupos sociais de que fazemos parte” (Oliveira 1998:12).

A questão do ser social no indivíduo, que constitui património específico da pessoa humana, envolve as crenças e prática morais, a língua que falamos, as tradições, em suma, as maneiras de pensar, sentir e agir dos grupos a que pertencemos. Ai está a essência da educação, pois não nascemos como sociais, a educação é responsável em transformar-nos para adoptar as regras sociais. Os preconceitos e algumas construções sociais nefastas interferem na ESR. Em muitas situações, os homens ou mulheres encontram-se na contingência de não estar na dianteira da discussão deste tema, envolvendo adolescentes de ambos os sexos, porque podem ser mal percebidos pelos próprios adolescentes e a comunidade em geral. Um estudo realizado em 2014, nos distritos de Nacala-à-Velha e Nacala – Porto, por iniciativa da Save the Children, teve as mesmas constatações (Ferreira, 2014).

Diz o mesmo estudo que as meninas são ensinadas desde cedo que a mulher tem a função de cuidar da casa, dos trabalhos domésticos e dos filhos, enquanto os rapazes são definidos como responsáveis pelo sustento da família, segurança e liderança familiar e da comunidade. As meninas são condicionadas socialmente ao ponto de evitar estabelecer amizades com os rapazes na adolescência, visto que receiam serem julgadas pela comunidade (Ferreira, 2014). Mas com a dinâmica social motivada pela conjuntura contemporânea, a promoção de políticas de género, propagação das tecnologias de informação e comunicação, este fenómeno está sendo fragilizado.

### **Metodologias**

Trata-se de um estudo de carácter qualitativo descritivo e que recorreu ao método de estudo de caso, que também se pode chamar estudo monográfico proposto por Lê Play em (1830). O estudo de caso permitiu fazer uma análise elucidativa de dados ou informações obtidas no decurso do trabalho de campo, visando descrever e interpretar o significado das experiências vs conhecimentos sobre ESR dos adolescentes, especificamente na Escola Secundária de Monapo.

### **Resultados do estudo**

Questionados os adolescentes sobre o que a escola tem feito para ajudar a melhorar os conhecimentos em torno da ESR, as respostas foram diversas, porém, os significados tendem a convergir em dois grupos, sendo primeiro os que apenas evocam o estabelecimento de um espaço especificamente reservado ao aconselhamento dos adolescentes “o canto para jovens” e, segundo os que arrolam palestras e reuniões promovidas pela ESM, como ilustram os depoimentos a seguir:

*Foi criado o canto de jovens (A1-A22) ....”“Fala-se que não pode acostumar essas coisas antes de concluir escola...”(A14);“Promove reuniões; palestras; fala-se nas concentrações... fala um pouco com os pais” (A12; A13; A19;A20); Para além da escola, existem outras instituições que promovem a ESR como ilustram os depoimentos: “ Sim, programa ehali” (A13; A19, A20). “Não, somente vêm na nossa sala fala sobre isso” (A1; ... A8).“A geração bizz; nas aulas de biologia” (A3; A9... A22);“Não conheço (A8; A6; A14;10)*

As metodologias usadas na ESR na perspectiva dos entrevistados são transcritos nos extractos seguintes: “*Faz-se através de aconselhamento*” (A8; A8; A10;A11).“*Através de palestras,*

*aulas entre outros...*” (A1; A3;A4; A5; A13)“*Nas reuniões.... Na concentração*”(A2; A9 A12; A13... A19; A20; A21; A22);

A questão que visava aferir o entendimento social sobre ESR os adolescentes evocavam medo, vergonha e outros que nem sabem os motivos, conforme os excertos a seguir: “...*Não falo por causa do medo... é falta de respeito... outras é esconder suas práticas, por exemplo, quando lhe dão dinheiro com homens...*” (A1; A13, A15);“*Não falo, por causa de vergonha...*”(A7;A10; A18).

O ambiente da aparente incompatibilidade das mensagens transmitidas na escola, com o objectivo de consciencializar os adolescentes sobre os efeitos dos fenómenos associados à problemática de ESR e as exigências socioculturais, foi confirmado pelos entrevistados durante a conversa com o pesquisador. Incómodo é africanizar os limites do diálogo dos adolescentes, porque mesmo nas sociedades ditas liberais, ainda, há resquícios de mitos no tratamento de questões contíguas à ESR com adolescentes e seus familiares. “[...]. Em certas famílias, os adolescentes são confrontados com os pais pouco informados, indiferentes ou até hostis” (Braconnier e Marcelli, 2000, Cctados por Gaspar, 2006).

Mas há que realçar-se o poder dos mitos da educação autóctone entre os adolescentes, pois os mitos culturais guiam os seus espíritos durante as sessões de ESR: “*Sinto-me envergonhado, porque são coisas que não podem ser ditas no meio de pessoas*” (A1; A2; A7);“*Me sinto mal e prefiro abandonar do lugar... tipo a pessoa está falar de mim, fico envergonhada*” (A6). Segundo Oliveira, *et al*, (2010) e Ferreira (2014 e 2015) haviam constatado que os adolescentes não levam a sério os ensinamentos promovidos pela/na escola em torno da ESR, e isso agrava-se pela falta de envolvimento e participação dos pais e/ou encarregados de educação.

### **Considerações finais**

Segundo consta no Plano Nacional de Combate ao Casamentos Prematuros (2015), Moçambique é o terceiro país na região Austral de África, que apresenta elevados índices de casamentos prematuros. Este fenómeno, impõe restrições significativas, nas políticas de equidade de género, a olhar para o número de raparigas que se veem obrigadas a abandonar a escola. Aliás, uma das causas apontadas da maior taxa de absentismo escolar nas raparigas tem sido mesmo a questão de casamentos e gravidez precoce. Apesar do alarmismo que se constata sobre o aumento de casos de HIV/SIDA e a maleficência em todo o país, entre os

infectados e afectados, a maioria são rapazes e raparigas em idade escolar, merecendo uma especial atenção da escola enquanto instituição integrante e fundamental na prevenção e promoção da saúde. A ESR enquanto componente da saúde escolar é um tema controverso e contém ideias que levam a uma prática complexa pela escola, pelos pais e/ou encarregados de educação, pelos mestres das cerimónias de iniciação assim como pela comunidade onde a escola se encontra inserida. A forma como têm sido transmitidas as mensagens por alguns mestres, a forma como são transmitidas as mensagens nos RI podem influenciar a promiscuidade sexual nos iniciados.

### **Referencias Bibliografia**

- Arthur, M. J. e Cabral Z. (2004). Essas gravidezes que embaraçam as escolas. Violação dos direitos humanos das jovens adolescentes “*Outras Vozes*”, n° 7, Maio de 2004.
- Azevedo, Joaquim (2010), Deveríamos dedicar os próximos 30 anos a melhorar as escolas e a confiar mais nos professores. In: *Páginas de Educação*. Associação Portuguesa de Imprensa. Lisboa.
- Barbosa A. G. (1999). *Os jovens do futuro: Proposta para uma pastoral de jovens*. Paulus. Lisboa.
- Berger, K. S. (2000). *O desenvolvimento da infância a adolescência*, (5ª ed.). LTC Editora, Portugal: Rio de Janeiro.
- Berthrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. (2ªed.) Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos, Lisboa.
- Biaggio, A. M. B. (2003). *Psicologia do Desenvolvimento*, (17ª ed.) Petrópolis. Editora Vozes.
- Bonnet, J. A. S (2002). Educação e cultura. in *Ethos Local e Currículo Oficial: a educação autóctone e tradicional macua e Ensino Básico em Moçambique*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Cole & Cole (2003), *o Desenvolvimento da criança e do adolescente*, (3ª ed). São Paulo, Brasil.
- Davidoff, L. L, (2001). *Introdução a psicologia*, (3ª ed). São Paulo, Brasil: Makron BOOK.
- Dopkins, B. J. & Hillard, P.J.A. (2009). Gravidez na Adolescência Glob.lib. As mulheres de med., (ISSN: 1756-2228) Fev. 2009; DOI 10,3843 / GLOWM.10414.
- Dorneles, L. V. (2010) Sobre Meninas no Papel: inocentes/ erotizadas? As meninas hoje. In: *Educação e Realidade.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 175-192, set./dez., 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) > acesso em 20 de 11/2015.



- Figueiredo, F.J.C. (2006). Educação para saúde: uma área construída por todos, com todos e para todos: In *Educação, Ciência e Tecnologia. II Seminário (Conversas de família)*, Viseu.
- Frade, A. Marques, A.M. & Vilar, D. (2010) *Educação Sexual na Escola: guia para professores, formadores e educadores*. Coleção Educação Hoje, (8ª. ed.) Texto editores Lisboa.
- Gaspar P. J. S. (2006). *Educação para a Saúde e estudantes: as fontes e o impacto da informação*. Universidade de Aveiro, secção de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas. Dissertação do Mestrado, Portugal.
- Golias, M. E. (1993) *Sistema de ensino em Moçambique, passado e presente*. Editora Escolar, Maputo.
- INE – Instituto Nacional de Estatística. *Censo. 2007- 2009*. [on Line]. Disponível em: <www.ine.gov.mz>. acesso em 26/11/2015.
- INE – Instituto Nacional de Estatística (2011). Ministério da Saúde (MISAU) e ORC Macro. *Moçambique: Inquérito Demográfico e de Saúde 2011*. Calverton, Maryland, USA: INE, MISAU e ORC Macro.Maputo.
- Kaloustian, S. M. (1988) (org.) *Família Brasileira, a Base de Tudo*. São Paulo: Cortez; DF: UNICEF.
- Machungo, F. (2004). O aborto inseguro em Maputo “ *Outras Vozes*”, n° 7, Maio de 2004.
- Mazula, B. (2015). *A Universidade na Lupa de Três Olhos: Ética, Investigação e Paz*. Editora Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Mazula, B. (2008). *Ética, Educação e Criação da riqueza: Uma reflexão epistemológica*, texto editores, Maputo.
- Mitano, F. (2011). *Experiencias e Percepções sobre a Gravidez na Adolescência: Um estudo Fenomenológico*. Dissertação do Mestrado, Universidade Eduardo Mondlane. 1 ed Ndjira. Maputo.
- Mwamwenda, T. S. (2005). *Psicologia Educacional: uma perspectiva africana*, 1 Edição, Textos Editora Lda., Maputo.
- Oliveira, L. A. C. N. (2015). *A Escola como lugar de Educação para A Saúde: Estudo de caso*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.
- Oliveira, L.A.C.N. Saíde, A. & Absalão, E. J. (2010). *O Impacto do Programa Geração BIZ nos Distritos da Província de Nampula, no período 2007-2010*.

- Oliveira, P. S, (1998). *Introdução á Sociologia da Educação*, 3 ed, Editora ática, São Paulo.
- Osório, C. e Macuácu, E. (2013). Os Ritos de Iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos construindo Identidades de género: *Wlsa*, Maputo.
- Rousseau, J.J (1990). *Emílio*. Devlaux, P (Trad). Publicações Europa América Volume I, Sintra.
- Silva, E. A. da (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais, *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 12 |, posto online no dia 01 Março 2015, consultado no dia 17 Julho 2015. URL : <http://ras.revues.org/740> ; DOI : 10.4000/ras.740.
- Silva, L.F. (2002), Políticas de Saúde para todos. In Silva, L.F. (2002). (Org) *Promoção da Saúde*. Universidade aberta. Lisboa.
- Silva, P. (2007). (Org). *Escolas, Famílias e Lares: Um caleidoscópio de olhares*. Universidade do Porto.
- Siqueira, V. H. F. de (2006). Sexualidade, Género e Educação: a subjectivização de mulheres pelo cinema: in *Educação e Realidade*, 31(1), 127-144, Janeiro e Junho de 2006.Porto Alegre,. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) > acesso em 20/11/2015.
- Sprinthal, N. A. & Sprinthal R. C., *Psicologia educacional* MCGRAW - Hill, 5ed. São Paulo 1993.

### **9.1. Outros documentos consultados**

- ARES - Associação reconstruindo a Esperança (2010), *Este corpo é meu: Manual pedagógico para formação de professores e pais*, Maputo.
- Assembleia da Republica de Moçambique (2004). *Constituição da Republica de Moçambique*, Maputo.
- Assembleia da República de Moçambique (1992). Lei No 6/92 de 6 de Maio, Lei do Sistema Nacional de Educação, Moçambique, Maputo.
- Assembleia da República de Moçambique (2004) Lei da Família, Lei N<sup>o</sup> 10/2004, de 25 de Agosto. Moçambique, Maputo.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos, (1948). [on line]. Disponível em: <http://www.dre.pt/comum/html/legis/dudh.html> [Consultado em: 23.12.2015].
- Governo de Mocambique - Conselho de Ministro (2015). Estrategia Nacional de Combate aos casamentos prematuros. 2016-2019, aprovada na 42<sup>a</sup> sessão Ordinária Maputo.

MINED - Ministério de Educação e Cultura (2009). *Resposta do sector ao HIV e SIDA em Moçambique*, Proposta para o Financiamento da DANIDA através do Fundo Comum – FASE, MEC, Dezembro, 2009.

MINED - Ministério de Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Impressão Livraria Académica Ltda Maputo,.

MISAU- Ministério da Saúde (2010). *Estratégia Nacional para Promoção da Saúde*, Maputo.

MISAU- Ministério da Saúde (2012). *Política e Estratégia de Saúde Sexual Reprodutiva de Adolescentes*. Maputo.

## Director de escola na gestão de turmas de professores ausentes

**Nordino Pedro**

nordinopedro0688@gmail.com

### **Resumo**

Presume-se que os bons gestores devem apresentar as características próprias de modo a assumir riscos, isto é, ter capacidade de assumir riscos, inovar, ter visão de futuro, ter criatividade, possuir capacidade de liderança, ter capacidade de resolver problemas e comprometimento com a organização. É neste pressuposto que este trabalho, aborda assuntos ligados à administração e gestão escolar, sobretudo, na actuação do Director em relação às turmas com professores ausentes. Ou seja, a gestão de turmas de professores ausentes. O estudo aqui apresentado está no âmbito de licenciatura com o propósito de querer perceber como é que o director da escola, no exercício do seu poder, lida com turma de professores ausentes. Ou seja, olhando para a missão do gestor acima e com intuito de querer fazer estudo do caso, importa questionar o seguinte: Como é que o director de escola, no exercício das suas funções, lida com turmas de professores ausentes? Assim, tivemos como objectivo geral analisar como é que o director da escola lida com turmas de professores ausentes e objectivos específicos, identificar as práticas de liderança desenvolvidas pelo director de escola, descrever os mecanismos de actuação adoptados pelo director de escola no controlo de ausências e assiduidade de professores e avaliar de que forma o director de escola, como gestor educacional, lida com turmas de professores ausentes. Teve como método estudo de caso, pois, o foco é compreender com maior profundidade a razão de nossos entrevistados em relação a gestão de turmas que algum momento os professores ficam ausente. Trata-se de um estudo qualitativo de carácter exploratória para interpretar a realidade dentro de uma visão ampla. Portanto, recorreu-se a entrevistas e observação na concentração antes de início das aulas. O estudo foi realizado na Escola Primária Completa de Namutequeliua, cidade de Nampula, zona Norte

**Palavras – chave:** Prática de liderança, gestão e administração, absentismo de professores, turmas de professores ausentes.

### **Introdução**

O trabalho pretende evidenciar sobre a gestão de turmas de professores ausentes nas escolas primárias. Sabendo que os alunos para garantir o seu futuro dependem da forma como é gerido o seu tempo de ensino e aprendizagem. Quando a educação básica não é suficiente o

aluno fica corrompido criando assim a má qualidade e conseqüentemente baixo aproveitamento pedagógico (Ouana, José & Pedro, 2016). Neste sentido na altura em que o professor falta, se ausenta ou se atrasa no seu local de trabalho, os alunos em relação à matéria ficam prejudicados. O propósito desta pesquisa não é de julgar, mas pretende-se perceber como é que o director da escola lida com turmas de professores ausentes, com intuito de compreender com maior profundidade a razão dos nossos entrevistados em relação à gestão destas turmas. Porém, temos como objectivo geral analisar como é que o director da escola lida com turmas de professores ausentes e objectivos específicos, identificar as práticas de liderança desenvolvidas pelo director de escola, descrever os mecanismos de actuação adoptados pelo director de escola no controlo de ausências e assiduidade de professores e avaliar de que forma o director de escola, como gestor educacional, lida com turmas de professores ausentes. É de salientar que, o director de escola na qualidade de gestor escolar, o professor sobretudo do ensino primário, devem ser criativos no sentido de ocupar as crianças, caso o seu professor falte ou se atrase.

## **Parte I**

### **Marco Teórico**

#### **1. Práticas de liderança na escola**

Não faz muito sentido separar ou dizer que a gestão é menos ou mais importante que a liderança ou que a liderança ocupa um papel mais crucial do que a gestão. Vale mais dizer que o líder educativo tem que ter competências de gestão e competências de liderança. Para Marques (2003), o líder a quem faltam competências de gestão, jamais pode ser um bom líder.

O conceito de liderança tem sido tratado em diversas áreas do conhecimento, dentre as quais destacamos a administração e a psicologia. Mas cada área define e utiliza de acordo com seu propósito. A liderança é um dos elementos fundamentais na criação de qualquer tipo de organização. E vários autores dizem que não existe um conceito universal de liderança, por existência de uma gama de teorias, mas a preocupação deve ser como é que esta liderança é praticada, se deve ou não e quais os principais meios utilizados para exercer a influência sobre os colaboradores do líder. A liderança torna-se necessária em todos os tipos de organização

humana tais como (escolas) e em cada um dos seus departamentos. É neste contexto que os autores procuram dar a definição.

A liderança é a capacidade de influenciar, motivar e habilitar os outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso da organização de que são membros (Houseat. al, 1999 citado em Afonso, 2010, Rocha, 2010).

Tem-se defendido que o director de escola em quanto líder tem tarefas em apreciação. Segundo Sergiovani (2004), o Director de escola descreve-se na construção de um entendimento consensual dos propósitos da escola do modo como escola deve funcionar e das ligações morais entre papéis e responsabilidade, ao mesmo tempo que se respeita a consciência e diferente estilo individual.

A liderança é o processo de conduzir um grupo de pessoas, transformando uma equipa que gera resultados, habilidade para motivar e influenciar os liderados de forma ética e positiva, para que contribuam voluntariamente e com entusiasmo para alcançarem os objectivos da organização. Neste propósito, autor Costa (2003) refere que ‘’ o líder é percebido como o seu primeiro e principal responsável, como aquele que possuindo uma visão futura deve indicar a direcção a seguir e levar ao desenvolvimento do projecto que informará a acção colectiva (p. 143).

Então, o líder escolar deve ser alguém inovador, criativo, com capacidade de decisão e sobretudo um elemento de coesão da comunidade educativa, conciliador dos múltiplos interesses que existem na escola, tomando-os compatíveis em torno de um ideal comum que conduz à eficácia educativa.

Deve também, aplicar o acordo escolar a um conjunto de procedimentos e estruturas com os quais se possa trabalhar o que facilita o cumprimento dos objectivos escolares e estabelece o sistema normativo para direccionar e seguir o comportamento. A liderança pode ser estudada em termos de estilo comportamento do líder em relação aos seus colaboradores, isto é, a forma como o líder orienta a sua atitude (Chiavenato, 2000).

### **1.1. Capacidade e tarefas do Director de Escola como líder**

Gerir um estabelecimento de ensino é como governar numa perspectiva sistemática e de inventariação dos seus problemas, accionando todos os recursos humanos e (professores), materiais e financeiros para a resolução e satisfação dos seus anseios, necessidades e projectos com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo do aluno.

Na perspectiva de Diago e Gaspar (2010) “as áreas principais de gestão escolar são: gestão pedagógica ou didáctica, gestão administrativa e financeira e gestão funcional dos espaços (p.40). E, portanto, neste ponto falamos só da gestão pedagógica porque é a área ligada ao nosso estudo.

O director de escola tem várias tarefas na escola. O director como gestor, enquadra todas as actividades, projectos, recursos, órgãos e serviços directamente ligados ao ensino e à educação, tais como: método de ensino, processo de ensino aprendizagem, actividades curriculares, apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagem, direcção de turmas e tutoria dos alunos. É neste âmbito que o director de escola deve criar mecanismos para controlar os alunos de professores ausentes, para tomar novas medidas de modo a garantir o processo de ensino e aprendizagem.

Para Cunha, Rego & Silva (2013), é frequente notar a incapacidade que alguns líderes/directores de enfrentar os desafios de organização escolar. Porém, em vez de usarem o poder de que dispõem para mudar o mundo à sua volta, sempre se queixam de falta de condições das políticas da organização, de uma diversidade de causas da sua não liderança. Portanto na educação os directores ficam limitados pelas políticas educativas caracterizadas pela centralização do poder, uma vez que eles esperam tudo ao nível Central (Ministério) na criação de iniciativas para desenvolvimento de escola.

Para Libâneo (2013), o director visa dirigir a coordenar o andamento dos trabalhos em função dos objectivos da escola, assegurar o processo participativo de tomada de decisão e ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em acções concretas e também, com base nas decisões tomadas colectivamente, assegurar a execução coordenada e integral das actividades dos sectores e elementos de escola.

Além dessas tarefas, o director de escola tem atribuições para supervisionar e responder por todas actividades administrativas e pedagógicas da escola; organizar e coordenar as actividades de planeamento e do objecto pedagógico curricular juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução; buscar todos meios e condições que favoreçam a actividade profissional dos professores, visando a boa qualidade do ensino.

## **2. Absentismo na escola**

O facto de um professor chegar atrasado ou faltar ao seu trabalho, não significa necessariamente que goste do que faz. O Director estaria manifestando uma acçãoconivente com as expectativas geradas no ambiente de trabalho ou seja, o Director na qualidade de gestor de escola diria que o professor gosta do que faz. No entanto se detivermos um pouco mais nas suas acções, procuramos estabelecer um contacto estrito com ele, como forma de identificar as dificuldades. É neste âmbito que o governo moçambicano está preocupado com absentismo nas instituições de ensino e, nos últimos anos, tem redobrado esforços para combater de tal forma que venha reduzir nas escolas. Este caso, não se resume apenas aos alunos mas também aos professores.

Absentismo, também designado absenteísmo, é uma expressão utilizada para designar a falta de aluno ou professor à escola onde estuda ou lecciona. Cunha, et al (2008), define absentismo como ausência inesperada de um trabalhador no seu posto de trabalho.

Num sentido mais abrangente podemos dizer que é a soma dos períodos em que os alunos ou professores de uma determinada escola se encontram ausentes, não sendo a ausência motivada por doença prolongada ou licença legal.

Na perspectiva de Cunha, et al (2008), o absentismo classifica-se em voluntário e involuntário. É voluntário quando depende da vontade do trabalhador e é habitualmente associado ao cumprimento de objectivos pessoais. E absentismo involuntário tem como origem causas que escapam ao controlo do indivíduo e surgem como consequência de doença ou outros factores, os quais podem ter ou não causas profissionais.

O absentismo tem consequências no sector do trabalho. A primeira consequência é que as pessoas que mais se ausentam são menos produtivas e a segunda acontece no relacionamento entre colegas de trabalho que também podem ser prejudicados, isto é, quem está presente necessita de realizar o trabalho de quem está ausente.

### **3.1. Controlo de assiduidade na escola**

O Director de escola na qualidade de gestor educacional vai muito além de um mero cargo ou uma profissão de grandes responsabilidades. Ser gestor implica ser autêntico, com visão, ser líder, pois liderar envolve a todos no trabalho, fazendo das suas acções um exemplo, tornando importante cada professor na sua escola, motivando para que todos envolvidos acreditem no seu valor pessoal e profissional para questão de qualidade.



Dai que o Director de escola deve ser exemplo da assiduidade e como primeiro supervisor do processo de ensino e aprendizagem, é responsável pelo controlo da assiduidade e da pontualidade dos professores e os de mais colaboradores da unidade de ensino.

Segundo o número 4 de art. 28 do Capitulo VI da resolução número 4/90 de 27 de Junho do Estatuto do professor estabelece que ‘ a falta do professor será registada cinco minutos após a hora prevista para início da aula’. Onde uma falta é marcada com um F (falta) e se posteriormente a falta for justificada (J) deverá ser acrescentado FJ. Neste sentido deverão ser consideradas as faltas justificadas de acordo com artigos 91, 92 e 93 do Decreto número 62/2009 de 8 de Setembro, que aprova o Regulamento do estatuto Geral dos Funcionários e agentes de Estado onde estabelecem as razões que podem ser consideradas para uma falta justificada.

Portanto, o Art. 94 Estabelece que são as faltas injustificadas aquelas que:

- a. Todas as faltas que não são previstas nos artigos anteriores.
- b. Ausência do funcionário do seu local de trabalho após a assinatura do livro de ponto sem autorização.

### **3.2. Assiduidade e pontualidade**

Assiduidade é um substantivo feminino que revela a qualidade do que é assíduo, ou tem uma duração persistente. Significa frequência, constância ou visita habitual. Com origem no termo em latim *assiduus ou assiduitate*, esta palavra remete para algo ou alguém que é ocupado, constante ou contínuo. Um indivíduo assíduo é alguém que não falta, ou que aparece frequentemente. É uma pessoa diligente, incessante, frequente (dicionário de língua portuguesa).

Assiduidade e pontualidade são dois conceitos que apesar de estarem relacionados, apresentam algumas diferenças. A assiduidade consiste em estar presente de forma regular em algum compromisso. Pontualidade significa estar presente em um compromisso na hora estipulada. Estes dois conceitos são bastante valorizados no contexto de trabalho, sendo que algumas instituições atribuem prémios aos seus trabalhadores que demonstram assiduidade e pontualidade, que são características que contribuem para o aumento da produtividade e eficiência da empresa.

A falta de pontualidade e assiduidade por parte de um trabalhador é penalizada pelos responsáveis da organização, e impede a progressão desse profissional na instituição. Um trabalhador não assíduo é um trabalhador que falta muitas vezes, ao passo que um trabalhador não pontual é um trabalhador que apesar de não faltar, não cumpre os horários de trabalho estabelecidos (por exemplo, chega atrasado).

A assiduidade no local de trabalho torna-se importante, pois ajuda o colaborador a iniciar o seu trabalho a tempo e hora, garantindo a qualidade e eficácia do mesmo. Portanto, o professor como funcionário, deve obedecer ao regulamento que o rege. O não cumprimento do mesmo assume as consequências que nele se impõem.

De acordo o número 3 do artig. 28 do decreto numero 30 /2001 de 15 de Outubro estabelece que o funcionário que se apresenta ao serviço após a hora do inicio de do trabalho deve apresentar-se e justificar o atraso junto ao superior hierárquico, e este deve anotar o período de atraso no livro de ponto.O número 3 do artig. 28 do decreto número 30 /2001 de 15 de Outubro estabelece o funcionário que depois de assinar o livro de ponto abandonar o local de trabalho, ser-lhe-á averbada falta injustificada.

### **3. Administração e Gestão de turmas de professores ausentes**

Conceitos Gestão e Administração

A Complexidade das tarefas, escassez de recursos, multiplicidade de objectivos, grande número de trabalhadores, exige que esses trabalhadores tenham as suas acções coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos chamadas administrativas (Paro, 2008).

Gestão é, como afirma Libâneo (2013), uma actividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objectivos da organização. Administrar é acto de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções.

“Administração é processo de planear, organizar, dirigir, controlar o uso dos recursos e competências organizacionais para alcançar determinados objectivos com eficiência e eficácia, por intermédio de um arranjo vigente” (Chiavenato, 2014).

Podemos dizer que a gestão, compreende a implementação de políticas, procedimentos, regras e regulamentos, conforme definidos pela administração.

O estudo sobre gestão escolar do director da escola e o exercício do seu poder na gestão de turmas de professores ausentes assenta nos elementos da administração eleva-se na proposta deixada por Martins (1999), que não foge dos elementos desenvolvidos por Fayol.

Quanto aos elementos da administração escolar, Martins (1999) afirma que são os mesmos, apenas houve substituição no lugar da previsão para planeamento. Neste caso os elementos da administração escolar são: planeamento, organização, assistência à execução, avaliação dos resultados e relatórios. A gestão funciona como um ciclo, é um processo. Isto porque depois de planeamento e organização, deve ser liderado e controlado com vista à consecução da sua missão.

Administração escolar é o estudo da organização e do funcionamento de uma escola ou sistema escolar de acordo com uma finalidade de modo a satisfazer as exigências da política de educação e os requisitos da moderna tecnologia. Porém, envolve a elaboração dos programas, dos meios materiais e humanos, com a finalidade de satisfazer as exigências da política da educação.

Como afirma Tales (1967) os dirigentes do sistema educacional (Director de escola, Director Adjunto Pedagógico, director das classes) devem estar todos coordenados, empenhados na mesma sincronização e combinação de esforços, cujo objectivo ou meta de chegada é o educando. A Administração Escolar é responsável na preparação do cenário pedagógico, estrutura e dinamiza o sistema de ensino, ampliando e supervisionando a rede escolar, dispondo sobre o honorário e programas e estabelecendo os canais de comunicação em que por meio destes a educação alcança os seus objectivos.

#### **4.1. Diferença entre Gestão e Administração**

Tendo em conta os conceitos da Administração e de Gestão, deixados na óptica de Chiavenato (2014) e Santos (2008), há uma necessidade de fazer a diferença entre Gestão e Administração. Mas antes nesses dois conceitos encontramos algo de comum, que é a planificação, organização, direcção, e controlo de recursos da organização para alcance dos objectivos pré-definidos.

A diferença entre os dois conceitos é de que gestão trata dum conjunto de operações que torna possível o processo educativo (elaboração de programas, definição dos objectivos e métodos, propostas sobre o material didáctico, e a organização do pessoal docente), está directamente ligada a técnicas. Ao passo que Administração tem a ver com supervisão e controle de

aplicação dos recursos e meios, confere a actuação da organização, Formosinho, Fernandes e Lima (1988, cit, em Silva, 2006).

## **4.2. Planeamento**

Qualquer actividade por mais simples que pareça precisa de ser planificada para que possamos atingir as metas. Nesta óptica Reis e Reis (2008), definem planeamento como uma ferramenta administrativa, que facilita perceber a realidade, avaliar os caminhos, construir um referencial futuro, compondo o caminho adequado e a reavaliar todo o processo a que o planeamento se destina. É pertinente que o planeamento seja entendido como um processo cíclico e prático das determinações do plano, o que lhe garante continuidade havendo uma constante realimentação de situações, propostas, resultados e soluções que lhe confere assim dinamismo, baseado na interatividade num processo contínuo de tomada de decisões.

Uma vez que estamos na área da educação, achamos importante falar dentro do nosso tema ao planeamento educacional. Neste caso, o planeamento educacional é um processo de previsão de necessidades dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar os objectivos concretos em prazos determinados e em etapas definidas. Portanto, o planeamento educacional vai possibilitar na escola uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores na sala de aula, baseada na necessidade e no conhecimento de mundo de alunos.

Dai que se define Administração escolar como um conjunto de actividades mais complexas que criam condições para integração e bom funcionamento de grupo que operam em divisão de trabalho (Martins, 1999).

## **Parte II**

### **1. Investigação Empírica**

Tem-se a consciência de que o ensino e aprendizagem são dois factores importantes para desenvolvimento do ser humano. Pois na medida em que o individuo se encontra com novos conhecimentos vai dando uma mudança intelectual em cada dia ou então a cada minuto que passa. Dai que o processo de ensino e aprendizagem vale mais porque ajuda o individuo a ter uma visão mais profunda e mais além. O nosso estudo de paradigma interpretativo com uma metodologia qualitativa através de observação, entrevista semi estruturada e recolha de dados. O ponto de partida equaciona-se no seguinte problema: como é que o director de escola, no exercício das suas funções, lida com turmas de professores ausentes? Os resultados

preliminares são apresentados e discutidos com base em três categorias de análise: 1.1.prática de liderança desenvolvida pelo director de escola; 1.2.mecanismos de actuação adoptada pelo director da escola no controlo de ausências e assiduidade de professores; 1.3. gestão de turmas de professores ausentes.

Para concretizar-se o estudo, teve como entrevistados três (3) elementos da escola primária e completa de Namutequeliua, nomeadamente: um director da escola, um coordenador do terceiro ciclo e um coordenador das turmas do primeiro turno.

## **1.1. Análise de dados**

### **1.1.1. Director**

#### ***1.1.2.Práticas de liderança desenvolvida pelo director de escola***

No que concerne às práticas de liderança desenvolvidas pelo director de escola, os nossos entrevistados explicam que o director é exemplar, pois a maior parte deles afirmam que o director é o primeiro a chegar na escola e orienta a concentração. ‘‘Desenvolvo várias actividades, faço rodeio da escola da situação total, como exemplar muitas vezes sou o primeiro a entrar na instituição antes dos professores, controlo ausências dos professores através da identificação das salas que não entrou o professor’’ (DE).Um dos nossos entrevistados afirmou que depois da concentração o director saúda os professores presentes e procura saber dos outros que naquele momento não se fizeram presente como forma de perceber a disponibilidade dos professores.Além de mais disseram que usam o diálogo para tornar mais saudável o ambiente do trabalho e exige feedback para evitar fazer faltas desnecessárias. Desta forma, Cabral (2014, cit.emIbraimo, Barbosa e Matangue, 2016):

A liderança nas instituições de ensino quando bem gerida, pode ser entendida como a capacidade de fazer com que os outros mudem o seu estilo de trabalhar, tendo em vista a construção e desenvolvimento de projectos comuns (p.144).

#### **1.1.3.Mecanismos de actuação adoptada pelo director da escola no controlo de ausências e assiduidade de professores**

Relativamente a mecanismos de actuação adoptada pelo director da escola no controlo de ausências e assiduidade de professores, o entrevistado afirma que trabalha com livro de ponto. Mas também por causa da pontualidade consegue controlar, porém é o primeiro a entrar e ultimo a sair.’Trabalhamos com livro de ponto, venho afinal não só para atender os professores, também outros intervenientes, opto diálogo porque dirigir não é ameaçar’’ (DE).

Aos professores que frequentemente atrasam opto o diálogo com todos professores porque antigamente fazíamos desconto mas vimos que não é solução.

Quanto ao livro de ponto, o facto é sustentado pelo 3 do artig. 28 do decreto número 30 /2001 de 15 de Outubro estabelece que o funcionário que se apresenta ao serviço após a hora do inicio de do trabalho deve apresentar-se e justificar o atraso junto ao superior hierárquico, e este deve anotar o período de atraso no livro de ponto.

‘

#### **1.1.4. Gestão de turmas de professores ausentes**

Os vários membros da direcção, como DE, DC1 e DC2, têm uma visão no que se refere a desperdício de tempo quando os professores faltam no seu local de trabalho, por isso compreendem e criam possíveis mecanismos para evitar que os alunos voltem a casa sem aprendizagem. Contudo, procuramos neste ponto “ que forma o director de escola, como gestor educacional, lida com turmas de professores ausentes”. Onde procuramos perceber o que tem feito para evitar esse desperdício de tempo às turmas de professores ausentes e atrasados, que tratamentos dão às turmas, se a direcção tem alguma actividade pronta como forma de prevenção desses incidentes e qual ee a reacção dos professores quando são ditos para ocupar as turmas no caso de um professor faltar.

Segundo a informação do DE, para evitar o desperdício do tempo as turmas de professores ausentes ou atrasados, fala com professor que está presente para juntar as turmas. Falo com o professor que esta presente, o professor aceito, outra turma ocupo pessoalmente, ou aulas 1º e 2º tempo, distribuo ou dou exercício. (DE)

E para DC1, DC2 ocupa às vezes se achar que não é capaz e não está preparado liberta os alunos para não criar agitação.

Assim, os depoimentos mostram que o director de escola orienta, coordena, manda seus colaboradores e ele também se disponibiliza para dar aulas, isto porque o director responde a qualquer problema da instituição. E ainda nesta perspectiva, se o director de escola actuar como um líder, gerindo com flexibilidade todos os problemas que se lhe deparam e promover reflexões e actuações conjuntas, contribuirá de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens da escola, tornando o elo de ligação mais forte na interacção entre a professor, aluno e a matéria.

## Conclusão

Em síntese, os resultados preliminares, indicam que é possível afirmar que os nossos entrevistados têm conhecimento sobre o valor do tempo de aprendizagem dos alunos, daí que cria esforços para garantir o futuro das crianças e não volte a casa sem estudar. Portanto há um desafio muito grande no que diz respeito à gestão de turmas de professores ausentes.

## Referências bibliográficas

- Chiavenato, I. (2014). *Introdução a teoria geral da administração* (9.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Manole.
- Cunha, M. P., Rego, A. & Silva, J.C. (2013). *Lidere como líder*. Os 12 trabalhos de exercício, Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Cunha, M.P., Rego, A., Cunha, R.C., Cardoso, C.C., Marques, C.A., &Gomes, J.F.S. (2008). *Manual de gestão de pessoas e de Capital humano*. Lisboa, Portugal: Sílabo
- Decreto nº 30/ 2001 de 15 de Outubro.
- Decreto-nº 62/ 2009 de 8 de Agosto.
- Ibraimo, M.N.,Barbosa, A. G. &Matangue, A. D. (2016).*Educação. Desenvolvimento e cultura organizacional*. Revista de investigação em educação, comunicação e desenvolvimento, 143-156
- José, C. C., Ouana, A.J. & Pedro, N. (2016). *Educação. Desenvolvimento e cultura organizacional*. Revista de investigação em educação, comunicação e desenvolvimento, 97- 107
- Libâneo, J.C. (2013). *Organização e gestão da escola*. Teoria e prática (6.<sup>a</sup> ed.).São Paulo, Brasil: heccus.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores*. Um guia para o desenvolvimento profissional, lisboa, Portugal: Editora Presença.
- Martins, J.P. (1999). *Administração escolar*. Uma abordagem crítica do processo administrativo em educação (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Paro, V. (2008). *Administração escolar: introdução crítica* (15.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Reis, R. L., Reis, H. P. (2008). *Gestão estratégica*. Aplicada a instituições do ensino superior. Lisboa, Portugal: Escolar editora.
- Silva, G.R. (2006). *Modelos de formação em administração educacional*. Um estudo centrada na realidade portuguesa, Braga, Portugal: Editora FCT
- Tales, J,F; de Sa. (1967). *Supervisão e Administração Escolar*. Princípios e técnicas, SãoPaulo, Brasil: EditoraFTD.SA

## **Inspeção e supervisão pedagógica escolar a luz da legislação moçambicana**

Ferreira MAuride

fmauride@gmail.com

Adérito Barbosa

aaderitus@ucm.ac.mz

### **Resumo**

Neste artigo, propomos uma pequena síntese sobre a evolução da inspeção pedagógica escolar no desenvolvimento profissional do professor a partir de 1975 até hoje.

Dado que este tema não é muito conhecido, o nosso objectivo é fazer um levantamento da Legislação sobre a Inspeção pedagógica. É um estudo meramente de revisão bibliográfica, assim como consulta de legislação.

Após a independência de Moçambique em 1975, criou-se a Direcção Distrital de Educação e Cultura (DDEC), onde dentre várias estruturas existiam técnicos a então chamada assistência pedagógica.

A nível provincial os serviços provinciais de educação e cultura faziam assistência pedagógica ao nível dos distritos.

Em 1978 (76/ de 11 de Setembro) o Ministério de Educação e Cultura (assim chamado na altura) criou a Inspeção Geral da Educação e Cultura.

Em 1991 através do Diploma Ministerial 46/91 de 29 de Maio é aprovado/criado o regulamento da Inspeção da Educação, onde se enquadra a estrutura como: Inspeção pedagógica, administrativa e financeira.

A nível provincial a inspeção abrange a própria Direcção provincial de Educação e Cultura, os distritos até as escolas.

Já a Supervisão pedagógica ao nível distrital é coordenada pela repartição de educação geral uma estrutura do Serviço distrital de educação juventude e tecnologia ao abrigo do Decreto 6/2006 de 12 de Abril que cria o Serviço distrital de educação Juventude e Tecnologia.



A Inspeção é a ocasião específica em que uma Instituição educacional é examinada e avaliada como um local de ensino de tal maneira que se possam dar conselhos e se garanta o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem. (Manual Prático dos Inspectores, 2003)

A inspeção provincial orienta-se com base na legislação, princípios e demais normas traçados pelo Estado e pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Compreende: Inspeção pedagógica, administrativa e financeira. Portanto, conforme a dimensão orgânica de cada província, pode a Inspeção Provincial ter sob a sua dependência hierárquica, departamentos distritais (MEC, 1991).

Para o efeito é imprescindível compreender que a inspeção sendo um órgão da educação que acompanha directamente a implementação das políticas de educação, proporciona uma directa colaboração com os gestores das escolas. Assim, as atribuições da inspeção escolar estão relacionadas ao funcionamento e à organização das unidades escolares da educação. Trata-se de uma função da verificação da conformidade legal das escolas e de correctiva dos desvios dos actos e procedimentos (MINED, 2013).

As suas atribuições e práticas de trabalho confirmam que se trata de uma função de regulação, de avaliação da qualidade, de controlo do sistema de ensino, e tem o professor como um dos intervenientes do processo de ensino. Vê-se a Inspeção Provincial como o meio à vista mais acessível e sustentável para resolver os problemas de aperfeiçoamento pedagógico dos professores (Tait, 1993).

A inspeção pode trazer contributo para as escolas, alunos, professores e a sociedade em geral, uma vez que o professor assim como os alunos recebem apoio moral, científico e profissional da inspeção. Assim, o professor adopta diferentes estratégias de ensino durante o processo educativo.

Este artigo é relevante uma vez que, pode trazer uma nova visão aos professores e a sociedade em geral no que tange ao trabalho da inspeção, pois ela estabelece mecanismos de articulação com os diferentes sectores da educação aos vários níveis incluindo para as escolas, facto que pode permitir o bom desempenho das escolas, dos gestores das escolas.

## **1. Conceitos**

A inspeção é o órgão especial de controlo e supervisão do cumprimento das disposições e normas pedagógicas, administrativas, jurídicas, financeiras e outras vigentes em todos os órgãos e instituições do Ministério da Educação. (Manual Prático dos Inspectores, 2003)

A inspecção escolar é uma ocasião especial em que uma instituição da educação é examinada e avaliada enquanto que local de aprendizagem, de tal forma que se possa dar conselhos para a sua melhoria.

A inspecção é aquela ocasião específica em que uma instituição educacional é examinada e avaliada como um local de ensino de tal maneira que se possam dar conselhos e se garanta o aperfeiçoamento do ensino aprendizagem (Manual de Inspectores de Malawi, 1982).

Tait (1993) define a inspecção como sendo o processo através do qual a autoridade principal representada pelos inspectores controla e avalia o ensino e a administração nas escolas.

Chama-se inspecção pedagógica àquela que tem como objectivo avaliar e controlar a área específica de ensino e aprendizagem. Ela pode incidir sobre todas as classes e turmas, grupos de disciplina de classe ou sobre docentes da instituição ou apenas sobre determinadas classes ou turmas ou um conjunto de alunos (Manual Prático dos Inspectores, 2003)

## **2. Estrutura do Ministério da Educação**

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão central do Aparelho de Estado que de acordo com os princípios, objectivos, políticas e prioridades definidos pelo Governo, planifica, coordena, dirige e desenvolve actividades no âmbito da Educação, contribuindo assim para a elevação da consciência patriótica e reforço da unidade nacional e da moçambicanidade.

É dentro deste âmbito, que para a realização das suas atribuições e funções específicas, o Ministério da Educação está organizado de acordo com as seguintes áreas de actividades: Educação e Formação; Desenvolvimento Curricular; investigação educativa; Administração e Planificação e o Controlo e Supervisão.

O Ministério da Educação possui a seguinte estrutura:

- a) Direcção Nacional de Educação Geral (DINEG);
- b) Direcção Nacional de Educação Técnico Profissional e Vocacional (DNETPV);
- c) Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DINAEA);
- d) Direcção de Coordenação e do Ensino Superior (DICES);
- e) Direcção de Programas Especiais (DIPE);
- f) Direcção de Planificação e Cooperação (DIPLAC);
- g) Direcção de Recursos Humanos (DRH);

- h) Direcção de Administração e Finanças (DAF);
- i) Inspeção;
- j) Gabinete do Ministro (GM);
- k) Gabinete de Comunicação e Informação (GCI);
- l) Departamento de Tecnologia de Informação e Comunicação (DTIC);
- m) Departamento Jurídico (DJ).

## **2.1. Estrutura da Direcção Provincial de Educação e Cultura**

A Direcção Provincial de Educação e Cultura (DPEC) é o órgão do Governo Provincial que realiza e controla a aplicação unitária da política de Educação do Estado com base nos princípios, objectivos, normas e programas definidos pelos órgãos centrais do Estado, Ministério da Educação (MINED) e Governo Provincial.

Com base no princípio da legalidade, a Direcção Provincial de Educação e cultura observa as regras e leis fundamentais do Aparelho do Estado, em particular: carácter unitário do Estado; a obrigatoriedade das decisões dos órgãos superiores; a legalidade das actividades estatais; a promoção de iniciativas locais.

A Direcção Provincial de Educação e Cultura estrutura-se em Departamentos e Repartições na base da especialidade das funções, da complexidade e do volume do trabalho, da organização requerida e dos recursos envolvidos. Tudo tendente a alcançar os objectivos preconizados no sistema que como sabemos, o sucesso na luta contra a pobreza, ao nível da Província. Sendo assim, a Direcção Provincial de Educação e Cultura está composta de seguinte estrutura orgânica:

- a) Departamento de Acção Pedagógica;
- b) Departamento de planificação e Estatística;
- c) Departamento de Administração e Finanças;
- d) Departamento de Recursos Humanos;
- e) Departamento de Acção Cultural;
- f) Departamento do Património Cultural;
- g) Inspeção;
- h) Repartição de Ensino Básico;
- i) Repartição de Alfabetização e Educação de Adultos;
- j) Repartição de Desporto e Saúde escolar;

- k) Repartição do Envolvimento na Comunidade;
- l) Unidade de Construções e Equipamentos Escolares;
- m) Secretaria Provincial.

## **2.2. Inspeção Provincial**

A inspecção controla a realização dos processos de direcção da actividade educativa, na base de política educacional definida pelo partido FRELIMO e das leis, regulamentos e decisões dos órgãos superiores do Estado, Ministro da Educação e director provincial da Educação.

### **2.2.1. Competências da Inspeção Provincial**

- Inspeccionar o funcionamento dos órgãos locais e instituições de educação;
- Apoiar os colectivos dos órgãos e instituições na planificação, organização e execução e controlo das suas actividades;
- Controlar o cumprimento dos currículos e das normas pedagógicas e administrativas para as instituições de educação;
- Controlar a distribuição do trabalho lectivo nas escolas, os resultados do trabalho docente e educativo e propor medidas que se considerem adequadas para melhorar a qualidade do ensino e os métodos de direcção;
- Assegurar a informação ao director provincial da Educação sobre o desenvolvimento da actividade do sector na província;
- Avaliar a inserção da escola na comunidade e apresentar propostas aos órgãos locais do poder;
- Atender a queixas, sugestões e denúncias, efectuar as comprovações pertinentes e recomendar as medidas adequadas.

### **2.2.2. Características da inspeção da educação**

De acordo com Guia de Auto-Estudo para Inspectores Recém-Nomeados (1998), as principais características da inspeção são:

- Envolver examinação e avaliação da qualidade de ensino em escolas, com base num critério estabelecido;
- É de natureza avaliativa;
- Controla as tendências educacionais bem como os padrões nas instituições,

- Verifica a disponibilidade e a sustentabilidade de condições físicas, recursos humanos e de materiais de instrução necessários;
- Verifica o ambiente social da escola.

### **2.2.3. Tipos de Inspeção**

Tendo em conta a natureza de inspeção, ela pode ser classificada de acordo com vários critérios. Segundo Capurchande (2015), a Inspeção classifica-se em: Inspeção ordinária aquela que de forma prévia encontra-se planificada e Inspeção Extraordinária aquela que deve ser realizada a qualquer momento sem planificação prévia. Ainda existem outras classificações tais como:

Inspeção Geral ou Sindicância – O momento em que uma escola é examinada e avaliada como um lugar de aprendizagem em todas as áreas do seu trabalho, de forma a aconselhá-la a melhorar, através de um Relatório de avaliação dos aspectos nela abrangidos que incluem: os níveis ou resultados alcançados, o currículo, o pessoal, a administração, as instalações, o recinto escolar e o equipamento ou por outro, abrange a inspeção dos aspectos da Instituição entanto que um lugar de aprendizagem. (Regulamento da Inspeção da Educação 1991:

- a) Inspeção Parcial – Os inspectores examinam e avaliam um número limitado de aspectos da vida da escola, tais como área de ensino, sem preocupar-se com outros aspectos (Tait, 1983);
- b) Inspeção de Controlo – Aquela que se faz a uma instituição após ter sido inspeccionada cujo objectivo principal desse tipo de inspeção é avaliar o nível de progresso ou desenvolvimento após a inspeção ou visita inicial (Capurchande, 2015);
- c) Inspeção Especial ou temática – Este é o tipo de inspeção que se debruça sobre áreas específicas da vida da escola, que pode ser, Inspeção na área Pedagógica ou Inspeção na área Financeira. (Manual Prático do Inspector de Educação, 2013)

Tendo em conta os tipos de inspeção referenciados, importa referir que de acordo com o tema em estudo, pretende-se cingir mais na inspeção especial, sobretudo na área pedagógica uma vez que pretende-se avaliar o contributo da actividade da inspeção para o professor.

De acordo com Auto-Estudo para Inspectores Recém-Nomeados (1998), existem muitos tipos de inspeção dos quais incluem:

- a) Inspeção-geral ou total: abrange a inspeção dos aspectos da instituição em tanto que um lugar de aprendizagem.
- b) Inspeção parcial: concentra-se em alguns aspectos de uma instituição.
- c) Inspeção de controlo: visita que se faz a uma instituição após ter sido inspeccionada. O objectivo principal deste tipo de inspeção é avaliar o nível de progresso ou desenvolvimento após a inspeção ou visita inicial.
- d) Inspeção especial ou inquérito específico: pode ter como objectivo a constatação de factos, a investigação de problemas, a confirmação dos professores e a resolução de conflitos.

#### **2.2.4. A Inspeção Pedagógica e o desenvolvimento profissional do professor**

São funções dos Inspectores, na área pedagógica, as seguintes:

Realizar a inspeção na área pedagógica e disciplinar de ensino, incluindo acções práticas nos domínios de: Ensino e aprendizagem e docentes educativos; cumprimento dos planos de estudos e programas de ensino vigente; metodologia de ensino; material didáctico utilizado e os critérios de avaliação e promover a difusão e aplicação de experiências pedagógicas relevantes.

Ainda em relação as actividades da inspeção pedagógica temos as seguintes: Elaborar termos de referência da inspeção pedagógica; organizar acções de capacitação com vista a superação das dificuldades; elaborar uma ficha modelo de observação de aulas; fazer acompanhamento/observação das acções dos inspectores; informar, consciencializar e responsabilizar o inspeccionado sobre as estratégias de inspeção, quanto aos pressupostos, objectivos e formas de realização da inspeção; assistir às aulas dos professores e ajudá-los, sugerindo modificações, se for necessário.

#### **2.2.5. Objectivos da Inspeção**

A Inspeção de educação fundamenta-se no princípio de controlo e avaliação dos processos de direcção e da actividade educativa em conformidade com a política educacional definida. Com isso, a inspeção tem como os seguintes objectivos fundamentais definidos no Artigo 18 do Regulamento da Inspeção da Educação 1991:

- a) Avaliar e fiscalizar a aplicação da política educativa do Estado em todos os órgãos e instituições da Educação e Desenvolvimento Humano, com base nas leis estatais e decisões do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano;
- b) Verificar o processo de direcção nos órgãos e instituições da Educação;
- c) Verificar a aplicação e o cumprimento da Legislação vigente em todos os órgãos e instituições da Educação;
- d) Avaliar a eficácia do processo docente educativo e propor a correcção das falhas verificadas para assegurar a qualidade desejada no Sistema;
- e) Verificar a eficácia do funcionamento das estruturas da Educação a nível de todos os órgãos e instituições da Educação;
- f) Contribuir para o fortalecimento da disciplina laboral em todos os órgãos e instituições da Educação;
- g) Encorajar para uma boa gestão de mudanças e do desenvolvimento institucional com vista a garantir o desenvolvimento profissional para professores.

Portanto, os objectivos dispostos nas alíneas d) e f) do artigo 18 acima citado, contraria aquilo que é a visão de professores em relação a inspecção em que deduzem como sendo um órgão que visa controlar, avaliar e *punir*. Contudo, a inspecção, acima de tudo, assume também o papel de apoiar, aconselhar, capacitar profissionalmente o professor para melhorar a sua actividade docente.

#### **2.2.6. Objectivos Comuns da Inspeção e Supervisão**

Para Capurchande (2015), a Supervisão e a Inspeção nas instituições de ensino, visam objectivos comuns, nomeadamente:

- A garantia da qualidade;
- O aperfeiçoamento e manutenção dos padrões;
- A avaliação do desempenho dos professores e das escolas; o controlo da instrução; o encorajamento e gestão de mudanças e do desenvolvimento;
- A identificação das necessidades da escola;
- A recolha de dados;
- A provisão do desenvolvimento profissional do professor;
- O aconselhamento às escolas; o reforço da supervisão dos directores de escolas;
- O fortalecimento do fluxo de informações ao MINEDH e seus parceiros de cooperação.

Na prática é difícil falar de inspeção sem que se fale de supervisão visto serem processos indissociáveis, pois, a supervisão é um processo através do qual os supervisores visitam escolas trabalham com os professores e com a direcção, a fim de garantir a qualidade de ensino e administração e ajudá-los no que for necessário.

Nota-se que a supervisão tem como finalidade dar conselhos, apoio e orientação para o aperfeiçoamento do ensino na sala de aula; do desempenho do professor e do desempenho da instituição. Tanto a supervisão assim como a inspeção destinam-se ao aperfeiçoamento do professor e da instituição, através da observação e avaliação.

### **2.2.7. Semelhanças entre Supervisão e Inspeção**

“Tanto a inspeção assim como a supervisão destinam-se ao aperfeiçoamento do professor e da instituição, através da observação e avaliação” (Auto-Estudo para Inspectores Recém-Nomeados, 1998, p. 6)

### **2.2.8. Diferença entre Supervisão e Inspeção**

Segundo Auto-Estudo para Inspectores Recém-Nomeados (1998), o que diferencia a supervisão da inspeção, é o facto de a supervisão ser mais constante e regular que a inspeção. A supervisão centra-se na orientação e aconselhamento dos professores, enquanto a inspeção preocupa-se com a avaliação do cumprimento dos padrões educacionais.

**Tabela 1: Diferença entre Inspector e Supervisor**

<b>Supervisão</b>	<b>Inspeção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoiar, ajudar, orientar e aconselhar;</li> <li>- Todos intervenientes;</li> <li>- Maior interacção;</li> <li>- Contínua;</li> <li>- Consultoria;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conferir legalidade, fiscalizar e Penalizar;</li> <li>- Pessoal especializado;</li> <li>- Menor interacção;</li> <li>- Periódica e extraordinário;</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoal experiente;</li> <li>- Maioritariamente feita por pessoal interno;</li> <li>- Democrático;</li> <li>- Aviso prévio;</li> <li>- Carácter amigável;</li> <li>- Assessora a todos;</li> <li>- Atitude de um líder.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auditoria;</li> <li>- Pessoal formado/capacitado;</li> <li>- Pessoal externo;</li> <li>- Autoritário;</li> <li>- Sem prévio aviso;</li> <li>- Carácter rígido;</li> <li>- Procura infractor;</li> <li>- Atitude de um chefe.</li> </ul>
---	--

Fonte: Manual Prático do Inspector, (2013)

### 2.2.9. Estilos de inspecção

De acordo com Auto-Estudo para Inspectores Recém-Nomeados (1998), existem vários estilos de inspecção que podem ser utilizadas durante uma actividade de inspecção, tais como:

- a) Os estilos de inspecção podem ser vistos como sendo uma cadeia contínua de:
  - Inspecção do tipo amistoso, isto é, inspecção que consiste em muito aconselhamento e análise profunda.
  - Inspecção de responsabilização absoluta, isto é, uma inspecção sem aconselhamento, mas que produz um relatório sobre a escola.
- b) Os outros estilos situam-se em dois extremos acima apresentados. Assim temos:
  - Aconselhamento, que envolve o apoio profissional à direcção da escola.
  - Não-directiva, que envolve pouca inspecção e aconselhamento mediante a solicitação da instituição.
  - (Adespecção) Inspecção e aconselhamento que começa com a inspecção propriamente dita e termina com o aconselhamento.

### 2.2.10. Definição da amplitude da Inspecção

De acordo com o previsto no Manual Prático do Inspector (2003), A amplitude da Inspecção consiste na definição da dimensão da inspecção a efectuar, isto é, no tipo de Inspecção, bem assim no número de inspectores a envolver, incluindo a possibilidade de enquadramento de técnicas de outros sectores.

### Na área pedagógica:

- Verificar se a instituição tem:
  - Toda a legislação sobre o seu funcionamento;
  - Horários de ensino;
  - Distribuição equilibrada de professores por turmas, classes e turnos;
  - Material e equipamento.
- Verificar o funcionamento orgânico da instituição.
- Trabalhar com a área pedagógica para avaliar:
  - Como se planifica e promove-se a actividade a actividade pedagógica na escola;
  - Acções desenvolvidas para a elevação da qualidade de ensino ministrado;
- Escolher, de acordo com o que se depreendeu do controlo do sector pedagógico, as classes, turmas e professores que devem merecer a atenção do Inspector durante a visita.
- Assistir às aulas acompanhadas pelo director adjunto pedagógico. Se o director da instituição puder estar presente, será muito útil que isso aconteça.

NOTA: Na assistência à aula, o Inspector deve manter-se no fundo da sala, de boa postura, permitindo que a aula decorra sem interrupções, anotando aspectos que forem julgados relevantes, para posterior apreciação (aspectos positivos, aspectos negativos).

- Trocar informações com cada professor e com ele analisar:
  - A lição dada;
  - Os métodos e os meios didácticos aplicados na aula;
  - O plano de lição elaborado pelo professor;
  - Os aspectos positivos da aula e realçá-los;
  - Os pontos negativos, discuti-los com o professor, tentando conduzi-lo à percepção dos erros e da forma de os superar nas aulas seguintes
- A análise de cada aula assistida poderá seguir o esquema:

⇒ TEMA: Adequado? Constante no Programa? Oportuno? De acordo com o horário?

⇒ PROCEDIMENTOS DIDÁCTICO-PEDAGÓGICOS: convenientes?

Métodos adequados? Actuanes? Material sugestivo?

⇒ ATITUDES DO PROFESSOR: Correctas? Voz audível? Explicação clara?

Posicionamento na sala: correcta? Perguntas: Pertinentes? Contribuição importante para a orientação dos alunos na aula?

⇒ ATITUDE DOS ALUNOS: Activa? Participativa? Como respondiam às perguntas do professor?

- Aspectos a serem enfatizados: mencionar e fundamentar a opção.
- APRECIÇÃO FINAL: A lição resultou? A maior parte dos alunos compreendeu e aprendeu? Atingiram-se os objectivos informativos e educativos? A aula decorreu de harmonia com o plano do professor? Com o programa de ensino? Com o plano do grupo de disciplina ou de classe?
- Indicar e apresentar outras medidas a serem tomadas, se for necessário a preparação de um novo plano de lição sobre o mesmo tema a ser dado pelo mesmo professor.

### **2.2.11. Tarefas e deveres dos inspectores**

- Avaliar os níveis de ensino e de aprendizagem;
- Realizar visitas regulares de inspecção;
- Fornecer feedback ao Ministério da Educação e às escolas sobre todos os assuntos profissionais;
- Assegurar que as políticas contidas na lei do SNE, 6/92, de 6 de Maio, sejam acatadas por todas as escolas;
- Encorajar e avaliar construtivamente a promoção de mudanças curriculares aceitáveis;
- Orientar, aconselhar, servir de intermediário e apoiar o professor com espírito de encorajamento e não de condenação ao seu trabalho;
- Dar apoio a todos os professores;
- Fazer avaliação contínua, adaptar e mudar o currículo através das inspecções e comités de programação e painéis;
- Assegurar que os alunos sejam ensinados efectivamente sob condições condignas;
- Assegurar que os fundos públicos geridos por comités escolares sejam devidamente justificados;

- Verificar a disponibilidade de meios de ensino, à disposição de professores e de outros recursos;
- Assegurar que o MINEDH proporcione salas de aulas às escolas, mobiliário, material de expediente, livros, recursos técnicos, audiovisuais e materiais sempre que possível;
- Aconselhar as autoridades na criação de uma nova escola;
- Inspeccionar a escola antes do seu registo e criação;
- Investigar e recomendar casos de descaminho de professores às autoridades competentes;
- Lidar com casos de má conduta de professores.

Para a prossecução destes propósitos, a Inspeção controla e fiscaliza o cumprimento das disposições e normas pedagógicas, administrativas, financeiras e ainda a observância de outros actos administrativos exarados por quem de direito. A Inspeção é, pois, um processo que integra:

- O controlo e fiscalização do cumprimento das disposições e normas pedagógicas, administrativas, jurídicas, financeiras e outras vigentes na educação;
- A formação dos funcionários a todos os níveis;
- A promoção de auto-aprendizagem de quem procede a Inspeção.

### **2.2.12. Funções dos Inspectores por Áreas de actuação**

Para Capurchande (2015), descreve as funções dos Inspectores, na área pedagógica, as seguintes:

Realizar a inspeção na área pedagógica e disciplinar de ensino, incluindo acções práticas nos domínios de: ensino e aprendizagem e docentes educativos; cumprimento dos planos de estudos e programas de ensino vigente; metodologia de ensino; material didáctico utilizado e critérios de avaliação.

Promover a difusão e aplicação de experiências pedagógicas relevantes.

### **2.2.13. O Papel dos inspectores**

De acordo com o Auto-Estudo para Inspectores Recém-Nomeados (1998), o papel dos inspectores visa em:

- Controlar e avaliar os padrões de ensino;
- Orientar, aconselhar e apoiar os professores;

- Garantir a implementação do currículo;
- Garantir a responsabilização das instituições perante o público, o governo e os alunos;
- Facilitar e gerir mudanças educacionais.

#### **2.2.14. Postura do Inspector**

De acordo com o Manual Prático do Inspector (2003), o Inspector da Educação e Cultura é um técnico, que exerce uma função de confiança, em comissão de serviço, constituindo o “olho” do Estado na área da educação e da cultura. O seu comportamento na vida pública, pessoal e familiar deve-se conformar com as normas, de modo a prestigiar sempre a dignidade, que merecer a função que desempenha e a sua qualidade de cidadão.

#### **2.2.15. Os deveres dos Inspectores da Educação**

1. Apresentar-se com pontualidade, correcção e apurmo na instituição onde pretende levar a cabo a actividade da Inspeção, devendo pois:
  - a) Antes de efectuar a visita, com a devida antecedência, informar o director da instituição, a ser visitada, a data e a hora da chegada ao local;
  - b) Na hora marcada, comparecer no local para execução da ordem de Inspeção;
  - c) Utilizar linguagem expressiva, clara, precisa, modesta, objectiva, moderna;
  - d) Apresentar-se asseado e apumado, perante as pessoas com as quais se relacionará no processo de trabalho.

De notar que não existe por imposição legal, um uniforme para a categoria de inspector. Porém, apela-se aos funcionários do Estado, o uso de um traje asseado e em condições normais de utilização de utilização, dentro das capacidades das e limites socioeconómicos de cada um.

1. Não acatar as ordens de Inspeção que, manifestamente, se repute ilegais. Recai sobre o inspector, o dever de comunicar ao seu superior hierárquico da desconformidade do acto, com o respectivo fundamento, sob pena de ser solidariamente responsável, se der o cumprimento, resultando danos para o Estado ou ao particular;
2. Ser independente, persistente e firme, isto é, obedecer estritamente à ordem de inspeção, à normas e à ordem de inspeção, às normas e à ordem jurídica.

A independência do inspector, no exercício, das suas funções, visa garantir a eficácia da sua actuação profissional, no esforço por uma boa administração da Educação e Cultura e no combate à negligência e ilegalidade de quem quer que seja.

7. Primar pelo civismo, urbanidade e respeito nas relações com os funcionários, colegas e particulares, abstendo-se do uso da expressão violenta, injúria ou agressão à honra e ao bom nome de outrem;
8. Proceder com decoro, lealdade, rectidão e justiça, o que afasta a mentira;
9. Não se envolver em condutas manifestamente escandalosas na vida privada;
10. Promover a reconciliação entre os litigantes, através de diálogo franco e aberto e prevenir os factos que fazem emergir conflitos entre os funcionários e entre este com o Estado;
11. Guardar segredo dos factos de que tenha tomado conhecimento ou das confidências, que em virtude das suas funções lhe tenham sido feitas, mesmo depois do termo de funções;
12. Ser humilde para reconhecer algum erro em que tenha incorrido na sua actuação e ser de aceitar as mudanças que lhe são propostas;
13. Não se servir das funções que exerce em benefícios próprio ou em prejuízo de terceiros, designadamente não aceitar como consequência do seu trabalho quaisquer ofertas, nem exigir ou aceitar promessas de ofertas, seja o que for;
14. Observar, com rigor, o princípio da exclusividade que impõe aos funcionários do Estado, como uma das formas de preservar a independência e a dignidade da função do inspector;
15. Exercer os direitos conferidos por lei, dentro dos limites e normas fixados.

### **Habilidades profissionais**

As habilidades profissionais são técnicas ou perícias que podem permitir aos inspectores realizar eficiente e eficazmente o seu trabalho e facilitar a sua eficiência no apoio aos professores, com o objectivo de melhorar o ensino e aprendizagem.

Algumas dessas habilidades são:

- i) Avaliação;
- ii) O registo
- iii) O relato
- iv) A recolha e análise de dados
- v) A entrevista
- vi) O arquivo
- vii) A planificação
- viii) A gestão de projectos
- ix) A formação
- x) A orientação e o aconselhamento;
- xi) A gestão

- xii) A resolução de conflitos
- xiii) A resolução de problemas
- xiv) A pesquisa
- xv) O uso de computador
- xvi) A interpretação de regulamento

### **Habilidades interpessoais relações humanas exigidas aos Inspectores**

O sucesso ou fracasso dos inspetores poderá depender de entre outras coisas, das suas qualidades e das suas relações que estabelecem com todas as pessoas que encontram na sua área de trabalho para que haja sucesso, as relações dos inspetores com todas essas pessoas, devem ser construídas na base da confiança e respeito mútuo. Algumas dessas qualidades interpessoais são:

- Honestidade;
- Integridade;
- Espírito de ajuda;
- Franqueza;
- Entusiasmo;
- Credibilidade;
- Determinação;
- Paciência;
- Vontade de aprender;
- Acessibilidade;
- Justiça;
- Compaixão;
- Empatia;
- Delicadeza;
- Imparcialidade;
- Atitude positiva perante o trabalho;
- Capacidade de comunicação;
- Competência;
- Respeito;

- Sensibilidade nas questões sobre o género consciência dos constrangimentos no ambiente de trabalho.

### **2.2.16. Campos de actividade da Inspeção**

Constituem objecto da Inspeção todos os sectores em que se estrutura a Educação a nível das instituições de ensino público e privado, nomeadamente: Órgãos das instituições de base; serviços centrais e locais do Ministério da Educação e da Cultura; instituições ou organismos tutelados pelo Ministério da Educação e Cultura não exceptuadas por lei e instituições de ensino público, privado, comunitário e outras legalmente constituídas. Todo o tipo de inspeção a realizar baseia-se em: Plano de actividades da Inspeção; petição, denúncia, queixa, ou participação; iniciativa do inspector e convite da instituição objecto ou recomendação de um órgão competente.

### **2.3. Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia**

Ao abrigo do disposto no artigo nº 4 do Decreto nº 6/2006 de 12 de Abril, foi aprovado Através do Diploma Ministerial SN/2008 e sem data, do ano de 2008, o Regulamento Orgânico do Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia, abreviadamente designado por SDEJT. Ele que é o órgão do aparelho distrital do Estado responsável pela planificação, direcção e coordenação das actividades do sector da Educação.

O Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, garante sob direcção do respectivo director, a excussão de programas e planos definidos pelos órgãos do Estado de escalão superior e do Governo distrital; A orientação e apoio às unidades económicas e sociais do sector.

Ainda este Serviço, é responsável pelas seguintes áreas de actividades: Educação; Cultura Juventude e Desportos e Ciências e Tecnologias. Sendo assim, e para implementar a realização das políticas educacionais definidas pelos órgãos superiores do Estado e do Governo Provincial, o Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia apresenta a seguinte estrutura:



### **2.3.1. Estrutura Orgânica do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia**

- a) Colectivo de Direcção;
- b) Repartição da Educação Geral;
- c) Repartição de Ensino Técnico – Profissional e Tecnologia;
- d) Repartição de Cultura, Juventude e Desportos;
- e) Repartição de Administração e Planificação;
- f) Repartição de Recursos Humanos.

### **2.3.2. A Função do inspector pedagógico**

A formação do professor é completada ao longo da sua experiência profissional e é através das visitas da inspeção e supervisão que o professor cada vez mais adquire experiências favorecendo a boa formação e desempenho profissional, pois é importante que o professor tenha noção da função dos inspectores a quando da sua visita.

O inspector influencia na melhoria do trabalho pedagógico do professor, garante o desempenho dos professores nas escolas, ajuda ao professor no processo de planificação de aulas, na promoção da auto-avaliação do desempenho profissional do professor, o inspector faz a supervisão do processo de ensino e aprendizagem, aconselhamento assim como, desempenha a função de formador.

As funções dos Inspectores, na área pedagógica, compreendem as seguintes: Realizar a inspeção na área pedagógica e disciplinar de ensino, incluindo acções práticas nos domínios de: ensino e aprendizagem e docentes educativos; cumprimento dos planos de estudos e programas de ensino vigente; metodologia de ensino; material didáctico utilizado e critérios de avaliação.

### **2.3.3. Contributo da inspeção pedagógica para os professores.**

O contributo da inspeção pedagógica é de influenciar os professores no cumprimento das normas, organizar; monitorar a planificação; auto-avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas escolas; profissionalização dos professores e contribuição para auto-desenvolvimento do professor.

É assim que se reconhece a relevância da Inspeção no processo educativo, pois ela contribui para o melhoramento da tarefa do docente, fazendo com que ele realize a sua tarefa com perícia. O estudo revelou que a inspeção tem sido um instrumento de apoio aos profissionais da educação com o objectivo de estes melhorarem cada vez mais a qualidade do seu trabalho docente.

#### **2.3.4. Modo de transmissão dos problemas detectados pelo inspector pedagógico aos professores**

Após a realização do trabalho da inspeção elabora-se um relatório que consta todo quanto foi observado e as respectivas recomendações, este documento para além da componente informativa também visa corrigir os erros detectados, pois, o relatório é o meio através do qual, o inspector presta contas pelo seu trabalho, que desenvolveu, enuncia as recomendações e propostas sobre as medidas a tomar nos diferentes domínios de inspeção, para além de sugestões que achar convenientes.

#### **Conclusão**

O modo de actuação dos inspectores, sobretudo no que tange a sua apresentação mediante o professor inspeccionado, a maneira de interagir, é elemento bastante determinante no perfil dos inspectores pedagógicos.

Aliado ao modo de actuação de alguns inspectores que determina o perfil dos inspectores, é de referir que o relacionamento entre o inspector e o professor pode-se considerar como sendo bom uma vez que os professores ainda têm a noção que a inspeção vem para ajudar ao professor no seu trabalho docente, peso embora o comportamento demonstrado por alguns inspectores.

De forma genérica, quanto ao contributo da inspeção pedagógica, pode-se concluir que a inspeção contribui bastante para a melhoria do desempenho profissional do professor através das recomendações e críticas deixadas pela inspeção. Pois, é através das visitas da inspeção e supervisão que o professor cada vez mais adquire profissionalismo o que contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- Andrade, N. (1976). *Supervisão em Educação*. Rio de Janeiro, Brasil: FENAME.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo* (Edição 70). Lisboa, Portugal.
- Capurchande, M. (2015). *Inspecção e Supervisão Escolar*. Comunicação apresentada no Seminário de Capacitação de Inspectores MINEDH, Gaza, Moçambique.
- Correia, E. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Portugal: CIDIE.
- Faculdade de Educação (2015). *Normas APA* (6ª. ed.). Nampula, Moçambique: FEC Editora.
- Faculdade de Educação (2015). *Supervisão e Inspecção Educacional*. Nampula, Moçambique: FEC Editora.
- Gil, A. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique – Passado e Presente*. Maputo: Moçambique. Editora Escolar.
- Instituto Superior Politécnico e Universitário (2015). *Organização Escolar e Legislação Educacional Moçambicana*. Niassa, Moçambique: ISPU Editora.
- Lakatos&Marconi (1999). *Metodologia de Trabalho Científico, Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projecto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Martins, H. (1999). *Metodologia de Aprendizagem por Solução de Problemas: características e vantagens*. Maputo: Moçambique. Terceiro Milénio, Vol. I.
- Matlin, S. A. (1998). *Divisão de Desenvolvimento de Recursos Humanos*. Secretariado da Commonwealth.
- MEC, (2006). *Orientações e tarefas escolares obrigatórias para o período de 2007 a 2009*. Maputo, Moçambique: MEC-Editora Escolar.
- MINED (1991). *Regulamento da Inspecção da Educação*. Maputo, Moçambique: INDE/ Editora Escolar.
- MINED (2012). *Plano Estratégico da educação 2012-2016*. Maputo, Moçambique.
- MINED, (2003). *Manual de Apoio à Supervisão Pedagógica*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED.
- MINED, (2003). *Manual Prático do Inspector*. Maputo, Moçambique: INDE/MINED.
- Nóvoa, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação* (1ª. ed.). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.

- Richardson, Roberto Jarry. (2012). *Pesquisa Social: métodos e técnicas* (3<sup>a</sup>. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- RPM (1985). *Sistema Nacional de Educação – Linhas Gerais – Lei*. Maputo, Moçambique: s/e
- Ruiz, J. (1993). *Metodologia Científica – guia para eficiência nos estudos*(5<sup>a</sup>. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Secretariado da Commonwealth/ADEA (1998). *Guia de Auto estudo para Inspectores Recém-nomeados*. Material de apoio para Inspectores Escolares.
- Tait, D.H.S. (1983). *Escola, Inspeção a Educação e Supervisão*. Ministério da Educação da Namíbia.
- Utui, A. (2015). *A Escola é Nossa*. Comunicação apresentada no Seminário de Capacitação de Inspectores MINEDH, Gaza, Moçambique.

# **Formação do Pessoal Burocrático na Melhoria da Gestão Escolar**

## **(Caso da Escola Secundária de Nampula)**

António Ali<sup>17</sup>

antonioali452@gmail.com

### **Resumo**

O presente artigo procurou trazer uma breve reflexão sobre a necessidade de formação do pessoal burocrático na melhoria da gestão escolar: caso da Escola Secundária de Nampula. Tinha como objecto de estudo, a formação do pessoal burocrático. O objectivo geral: analisar a necessidade de formação do pessoal burocrático na melhoria da gestão escolar na Escola Secundária de Nampula. O estudo teve a metodologia qualitativa, paradigma interpretativo, tendo-se recorrido como técnicas de colecta de dados: a entrevista semi-estruturada, análise documental e a observação. Os resultados permitiram-nos uma percepção de que a Escola em referência é uma instituição pública onde os serviços administrativos são garantidos com um universo de 45 funcionários, destes 10 afectos na secretaria-geral da escola. Dos 10 funcionários afectos na secretaria-geral, apenas 4 têm a formação na área e nas tarefas que desempenham. O estudo empírico trouxe ao relevo que a não formação específica em matéria de serviços administrativos públicos e afectação, na secretaria de funcionários sem formação específica, contribuem para a fraca prestação dos serviços administrativos do pessoal burocrático. Como uma das estratégias para a boa prestação dos serviços administrativos do pessoal burocrático na melhoria da gestão escolar, o estudo recomenda a elaboração de um plano de baixo custo (uso racional dos recursos disponíveis localmente) para a formação contínua do pessoal burocrático em matéria de etendimento do público. Contudo, seriam pertinentes futuros estudos sobre a gestão dos espaços escolares existentes naquela escola, pois observam-se dificuldades no processo de gestão do arquivo escolar.

**Palavras chave: formação, gestão escolar, pessoal burocrático, atendimento ao público, utentes.**

### **Introdução**

A Educação é um dos direitos fundamentais do Homem e indispensável para o desenvolvimento da sociedade no geral, e o combate à pobreza em particular. Como tal, a missão do governo moçambicano, através do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) é a criação de um sistema educativo justo, inclusivo, com as condições materiais e humanas nas escolas para que os alunos possam obter as competências básicas para o seu desenvolvimento.

Para uma boa prestação dos serviços, sobretudo no atendimento ao público, em qualquer escola ou instituição, requer que o pessoal encarregue dos trabalhos burocráticos tenha uma

---

<sup>17</sup> Mestrado em Gestão e Administração Educacional. UCM-Nampula.

formação específica ou treinamento contínuo para obtenção ou aperfeiçoamento de conhecimentos das tarefa ou cargo que lhe é atribuído.

Para o efeito, é pertinente perceber a importância da formação do pessoal que lida com o atendimento do público. Pois, se tomarmos em conta os utentes e o volume dos serviços nas instituições do ensino, no concernente ao processamento de expediente, mostra a preocupação da necessidade de formação do pessoal burocrático para o aperfeiçoamento cada vez maior do conhecimento das normas que orientam o funcionamento dos serviços da Administração Pública em Moçambique no geral, e na Escola Secundária de Nampula, em particular, com o propósito básico da melhoria da gestão escolar. É nesta perspectiva que este trabalho propõe como tema de estudo: “*A formação do pessoal burocrático na melhoria da gestão escolar*”.

Para o efeito, temos como objectivos geral analisar a necessidade de formação do pessoal burocrático na melhoria da gestão escolar naquela instituição de ensino. Este objectivo foi operacionalizado com os seguintes objectivos específicos: descrever o impacto da falta de formação específica ou contínua do pessoal burocrático no processo da gestão escolar e propor estratégias que possam melhorar a gestão escolar naquela instituição de ensino.

Como tal, esta pesquisa reveste-se de grande importância no sentido em que com a reflexão da necessidade de formação do pessoal burocrático naquela instituição educativa poderá contribuir na elaboração dum plano a curto e médio prazo de treinamento contínuo do pessoal burocrático com uso de recursos internos existentes de modo a melhorar o desempenho dos funcionários e, conseqüentemente, a gestão escolar.

Pode também contribuir para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem e no estabelecimento dum sistema de comunicação interno e externo desejável, factor importante para o sucesso escolar. Numa perspectiva teórica, a pesquisa oferece conhecimento sobre o impacto da falta de formação ou treinamento do pessoal burocrático, assim com da fraca prestação dos serviços administrativos.

Igualmente constitui motivação em levar a cabo este estudo o facto de que os resultados deste trabalho poderão servir de subsídio para os trabalhos futuros dos supervisores e outros interessados na matéria.

Para cumprir os objectivos, o texto organiza-se para além da parte introdutória, em : enquadramento teórico dedicado à apresentação das bases que sustentam o estudo. Aqui, serão abordadas questões em torno de: qualidade de educação, escola, administração e gestão

escolar, pessoal burocrático, secretaria e outras visões de certos autores que se dedicaram ao estudo dos aspectos mencionados; na segunda a metodologia usada; na terceira apresentam-se e discutem-se os resultados da investigação; na última retiram-se algumas conclusões e sugestões.

## **1. Breve referencial teórico**

De acordo com Vicente (2004), pode-se definir qualidade como sendo o atendimento dos interesses, desejos e necessidades dos clientes. Adianta ainda que ao referirmos clientes inclui-se os clientes externos e internos, sendo que os internos são pessoas que integram a organização.

No que se refere especificamente à área de educação, o que significa qualidade? O que significa uma educação de qualidade ou de ensino de qualidade? Provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos.

Segundo Vivente (2004), a escola de qualidade é aquela que tem sobremaneira, a capacidade de satisfazer, antecipar e exceder as necessidades explícitas ou implícitas bem como a de expectativas dos alunos, pais ou encarregados de educação, professores, funcionários e administração, tendo sempre presente a sua missão. Aquela que forma cidadãos activos, esclarecidos, autónomos e socialmente interventivos com toda a capacidade de aprendizagem contínua de aprender a ser, de aprender a aprender, de aprender a fazer e de aprender a estar com os outros.

Para Venâncio e Otero (2003), o conceito da qualidade de educação é complexo, contingente e normativo. Segundo os autores, é complexo porque se refere a vários níveis de análise, pois ele varia de acordo com o tipo de instrumentos utilizados; é contingente, porque depende dos objectivos que se definem, da filosofia e das condições em que decorre a acção educativa e, é normativo, porque depende sobremaneira do padrão de referência.

Ainda sobre a qualidade, os autores enfatizam que o conceito de qualidade da educação associa-se ao conceito de eficácia e eficiência e, refere-se obviamente à necessidade de alargamento da escolaridade um maior número de crianças, ao número de taxas de sucesso, a

adequação do processo de ensino-aprendizagem incluindo o currículo, à formação de professores, formação do pessoal burocrático para além do apetrechamento das escolas.

Preedy, Glatter e Levac (2008) referem que desde a década passada a qualidade tem-se destacado como uma palavra de moda: serviço de qualidade, uma experiencia educacional de qualidade, gestão total de qualidade. Assim, a qualidade entrou para o vocabulário dos profissionais de educação, dos políticos, e de outros indivíduos, grupos organizacionais interessados nos serviços educacionais.

Para estes autores, o que precisamos é de uma compreensão mais clara de como o contexto – currículo, organização escolar, recursos e instalações, avaliação dos alunos, professores, trabalho do exercido pelo pessoal burocrático pode contribuir para a qualidade.

Ainda sobre a qualidade, Nérice (1966), diz que com o aumento de escolas e dos novos ingressos escolares, trouxe como não podia deixar de ser, alguma deficiência na qualidade do trabalho docente. Como consequência, tem havido aumento de educação, mas não se pode dizer da qualidade.

Para o autor, as deficiências não podiam deixar de aparecer, com a falta de instalações escolares adequadas, de material didáctico, de pessoal burocrático habilitado suficiente, tanto na administração como na docência.

Observa ainda que, infelizmente as deficiências antes apresentadas sempre existiram, contudo actualmente se agravam com o crescimento da rede escolar em todos níveis de ensino. Como consequência, infelizmente faz com que muitas escolas se transformam em máquinas ou centros de dar aulas visando a uma instrução deficiente e com mínima preocupação de educar.

Para Libâneo (2004), quando se fala da “qualidade da escola considera-se certos atributos ou características da sua organização e funcionamento, baseada numa escala valorativa, como exemplo: a qualidade desta escola é ruim, medíocre, boa e, ou excelente” (p. 65).

Refere ainda que a noção de qualidade foi retirada da concepção neoliberal da economia, a qualidade total. Assim, aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objectivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controlo e avaliação de resultados, visando a atender imperativos económicos e técnicos.



Mais adiante, explica que a educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo de trabalho, à constituição da cidadania, tendo em conta a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Enfatiza ainda que, uma educação escolar de qualidade social tem como uma das características a disposição de condições físicas, materiais e financeiras de funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação contínua dos professores.

Portanto, podemos perceber que ao falarmos da qualidade de educação na escola, implicitamente devemos falar da qualidade de ensino, pois são processo que decorrem no mesmo contexto e, de igual modo, compreendemos que uma escola de boa qualidade certamente é aquela em que dispõe de condições físicas, materiais e financeiros de funcionamento, condições de trabalho, remuneração digna e formação contínua dos professores e do pessoal burocrático. Factores ou condições fundamentais para que a melhoria de gestão escolar seja uma realidade.

Definir a administração e gestão escolar é uma tarefa árdua, não apenas devido à polissémica dos termos, mas também pelas diferentes perspectivas dos autores que constroem suas definições com abordagens diferentes.

Antes de falarmos da Administração Escolar é necessário tomarmos em consideração o conceito de Administração e de Administração Pública.

“Administração é um conjunto de processos de direcção, planificação, organização, supervisão e avaliação, incluindo aspectos tais como: a tomada de decisões, a resolução de problemas e a programação de actividades, aspectos que incluem a gestão criteriosa de recursos humanos” (MINED, 1993, p.6).

Pinto (1981) “Administração Pública é, no sentido material, o conjunto de actividades desenvolvidas principalmente em entidades públicas, visando a satisfação de necessidades públicas” (p.110).

Ainda sobre o mesmo autor, no sentido orgânico, Administração Pública é um sistema de órgãos hierarquizados ou coordenados a que está atribuída a promoção e a realização dos interesses colectivos.

No concernente a Administração Escolar, Martins (1999), define a administração escolar como sendo um conjunto complexo de actividades que criam condições para a integração e bom funcionamento de grupos de pessoas que operam em divisão de trabalho. Para enfatizar, refere ainda que “a administração escolar à unidade e a economia de acção, bem como ao progresso do empreendimento” (p. 34).

Como se pode perceber, a administração escolar serve para a manutenção da unidade de acções tendentes ao sucesso escolar.

De igual modo, serviram como fundamentação teórica desta pesquisa, os trabalhos sobre administração e gestão escolar publicados por Tales (1967) onde explica que:

O pessoal burocrático é constituído pelos servidores que desempenham na repartição, órgão central do ensino ou estabelecimento escolar, funções de natureza administrativa rotineira relacionadas ao ensino, nos diversos serviços, tais como: de pessoal, controle e distribuição do material, de documentação, de protocolo, cadastro e outros.

O mesmo autor, afirma ainda que a integração dos funcionários na responsabilidade dos serviços é preocupações constantes dos reformistas da administração pública.

Como suporte teórico, foram usados também estudos sobre administração de pessoas, trabalhos publicados por Chiavenato (2004) que explicam de maneira clara que as pessoas são elementos vivos e impulsionadores na organização e capazes de dotá-los da inteligência, talento, e aprendizagem indispensável à sua constante renovação e competitividade em um mundo pleno de mudanças e desafios.

Partindo desta perspectiva, Chiavenato (2004) explica ainda que “o treinamento é um acto intencional de fornecer os meios para proporcionar a aprendizagem ” (p. 159). Mais adiante, enfatiza ainda que o treinamento é um processo de curto prazo aplicado de maneira sistemática e organizada através do qual as pessoas aprendem conhecimentos, habilidades e competências em função dos objectivos.

Por sua vez Almeida (2005) afirma que muitos desafios que se colocam à escola de hoje exigem não só a política de gestão diferente, como também profissionais que tornam possível que esses desafios sejam correspondidos.

Camara, Guerra e Rodrigues (2007) afirmam que a formação está ao serviço do racionalismo, fortemente estruturado ou organizado e com objectivos bem específicos e bem delineados.

Ainda no mesmo âmbito, os mesmos autores referem que o papel da formação nas organizações está directamente ligado aos paradigmas pelos quais esta se rege. Para tal,

dependendo da estrutura e característica de cada organização, pode-se definir o modelo dessa formação.

A abordagem antes referenciada é caracterizada por uma enorme preocupação com o bem-estar e integração do pessoal e a formação surge na empresa ou organização como uma forma de valorização do pessoal e de facilitação da sua integração.

Como se pode depreender, a escola como uma organização social, para existência duma boa integração dos funcionários no geral, e do pessoal administrativo, em particular, a formação específica constitui a base fundamental para um bom desempenho.

No contexto moçambicano, temos a considerar, de modo particular, o Decreto 30/2001, de 15 de Outubro. Nesta lei, no seu artigo 43, consta que os funcionários responsáveis pelo atendimento presencial, ao telefone, devem possuir uma formação específica no domínio das relações públicas na área de trabalho do respectivo serviço.

Alves (2000) explica que o Boletim da República, Decretos, ou outros documentos similares, são documentos oficiais, periódicos que devem ser lidos por todo o povo moçambicano, e, muito especial, por todo o trabalhador do Aparelho de Estado, pois só assim poderá conhecer especificamente quais são as orientações do governo, para que possa exercer cabalmente as suas funções dentro da legalidade.

Neste contexto, a escola como uma organização social, com a missão específica, a sua gestão deve-se ter em conta três vertentes: gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão funcional e dos espaços.

Lima (1998) diz que é necessário recordarmos que a escola surge como uma extensão da família, sobretudo a escola pública, que tem como uma das suas missões alargar e complementar o papel educativo da família, através de processos organizativos.

Libâneo (2004) considera que as escolas são lugares de intercruzamento de culturas, entre elas, a cultura da escola, referente aos modos de pensar e de agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade, a forma característica, da escola e das pessoas que nela trabalham.

Deste modo, das visões apresentadas sobre a escola, podemos perceber que a escola pode ser comparada como uma organização social formalmente constituída e estruturada, inserida numa comunidade com o propósito de “transformar” o Homem de acordo com as políticas económicas e culturais previamente definidas. Pode-se perceber ainda que a escola constitui um lugar fundamental para o desenvolvimento das acções colectivas, destaca assim a sua

função social, local de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas também a cultura social, dos alunos e dos funcionários.

Alves (2000) refere que a secretaria duma instituição ou organização constitui o cérebro centralizador e regularizador dos diferentes sectores do serviço. Departamento ou administração. Na sua óptica, é na secretaria onde se centra tudo o que diz respeito ao serviço, departamento ou administração, é ali onde se planifica e se orienta todo o trabalho, em andamento e a executar. Portanto, é onde se organiza todo o expediente necessário e o respectivo arquivo.

Como se pode perceber, podemos considerar a secretaria como um conjunto de meios materiais e humanos destinados ao desenvolvimento de actividade, ou execução de um trabalho específico, o expediente dum determinado serviço ou departamento onde os funcionários devem possuir conhecimentos da área.

Atendendo à complexidade de tarefas da administração, reafirma-se aqui a necessidade de formação, pois os funcionários responsáveis pelo atendimento ao público, presencial ou por telefone, devem ter uma formação específica no domínio das relações públicas e nas áreas de trabalho do respectivo serviço, de forma a ficarem habilitados e prestarem com precisão as informações solicitadas ou encaminhar o cidadão para as respectivas unidades orgânicas.

Vicente (2004) “as organizações são geridas ou seja administradas de forma a alcançarem os seus objectivos a que se propõem, enquanto a gestão é uma actividade que visa contribuir definir e estratégias para pôr em prática os objectivos definidos” (p. 19). O autor refere ainda que na educação, o primeiro objectivo da gestão é o de criar condições para que os professores promovam as aprendizagens dos alunos.

No concernente à administração escolar, Martins (1999) explica que administração escolar é um conjunto complexo de actividades que criam condições para integração e bom funcionamento de grupos de pessoas que operam em divisão de trabalho. O autor enfatiza que uma administração escolar, é aquela que é feita mediante distribuição de tarefas dentro da instituição educacional às pessoas ou grupos que têm competências para realizá-las.

Portanto, podemos considerar administração como sendo a arte de realização de funções e tarefas organizacionais através de pessoas no concernente a relações humanas e públicas; delegação de poderes; comunicação, incluindo a tomada de decisões e a resolução de problemas dentro da organização.

Percebe-se ainda que, embora não seja possível uma definição universalmente aceite para o conceito de gestão e, por outro lado, apesar de estar evoluindo ao longo dos últimos anos, podemos dizer que administração ou gestão escolar é um processo de planificação, execução, monitoria e avaliação da actividade escolar. Aqui, inclui o conjunto de tarefas que permitam a afectação eficiente e eficaz de todos os recursos alocados à organização escolar, a fim de garantir ao alcance dos objectivos previamente definidos.

Para o nosso estudo, baseamo-nos na vertente gestão administrativa, na sua componente gestão de recursos humanos, pois é nesta vertente onde se centra a gestão e administração das rotinas.

Organizacionais e administrativas, no concernente a todas as actividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipa, a manutenção do clima de trabalho, plano de desenvolvimento de recursos humanos e a avaliação do desempenho.

De referir que as obras consultadas para este estudo, foram sobremaneira importantes para a compreensão de várias questões sobre as quais se assentam na reflexão da necessidade da formação do pessoal burocrático na melhoria da gestão escolar.

## **2. Questões de investigação e metodologia**

As questões de investigação escolhidas para esta pesquisa foram as seguintes: i) Qual é o critério que a escola usa na distribuição do pessoal administrativo para os sectores existentes na escola? ii) Será que o pessoal afecto na secretaria tem formação específica da área administrativa? iii) Em algum momento o pessoal burocrático já se beneficiou dum treinamento para o aperfeiçoamento de conhecimento das tarefas que realiza? iv) Que documentos normativos a escola usa? vi) Que dificuldades o pessoal burocrático enfrenta no

exercício das tarefas? vii) Que estratégias poderão ser desenhadas para a melhoria do desempenho do pessoal burocrático naquela instituição educacional?

Sendo estas as questões, optou-se por uma abordagem de investigação tendencialmente qualitativa, assumindo-se como sendo de carácter interpretativo. Definiu-se como participantes 10 funcionários afectos na secretaria geral da escola. Esta investigação assumiu a forma de estudo de caso tendo em conta que a nossa pesquisa se realizou numa única escola, com um único fenómeno em estudo e, nos permitia saber sobre uma compreensão profunda sobre o problema através dos participantes entrevistados.

Segundo Richardson (2010), ao referir que:

“o objectivo fundamental da pesquisa qualitativa na reside na produção de opiniões representativas e objectivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenómeno social por meio de entrevista em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos actores envolvidos” (p. 102).

Técnica de recolha de dados. Optou-se como instrumentos mais adequados para a recolha de dados a entrevista semi-estruturada, análise documental e a observação. Estes instrumentos permitiram recolher dados de forma mais aprofundada. Para o efeito, foi construído um guião semi-estruturado para a entrevista individual, grelha de observação e um guião de grelha de análise documental de acordo com as questões de investigação e servindo-se como referencial de orientação do trabalho, sem, contudo, seguir a ordem das mesmas para obter respostas necessárias, porém, não descartando também a hipótese de recorrer outras, caso fosse necessário no decorrer do processo, onde de maneira geral as perguntas são as mesmas para todos os entrevistados.

Segundo Flick (1992), a entrevista semi-estruturada é uma técnica centrada nas perguntas semi-abertas através da elaboração de um guião, para permitir uma maior abertura por parte dos participantes entrevistados e sem persuasão nenhuma.

Ainda sobre a entrevista semi-estruturada, Gil (2012) define como sendo a técnica que permite ao investigador criar uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, onde este formula perguntas, com o objectivo de obtenção de dados que interessam à investigação. O autor explica ainda que a entrevista é um meio pelo qual se estabelece uma interacção social.

Selltiz e Tal (1967, citado em Gil, 2012) referem que a entrevista enquanto técnica de colecta de dados é muito adequada para obtenção de informações a respeito do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram assim como as suas explicações ou razões acerca das coisas precedentes.

Para o presente estudo, a entrevista foi aplicada para interagir com os participantes da investigação que constituem o pessoal burocrático, sendo cada um por sua vez por vista a obter a sensibilidade relacionada com a necessidade de formação do pessoal burocrático na melhoria da gestão escolar, na Escola Secundária de Nampula.

Optámos por utilizar a entrevista semi-estruturada porque constitui o instrumento de recolha de dados mais adequado a este estudo para dar a resposta aos objectivos a que nos propusemos. Pois, uma vez que a entrevista está direccionada à análise de um problema específico, no nosso caso, para a recolha de opiniões e pontos de vista sobre a formação do pessoal burocrático, na melhoria da gestão escolar. Nesta perspectiva, Bagdan (1994) explica que as boas entrevistas são aquelas onde os entrevistados falam livremente sobre os seus pontos de vista dando o seu discurso com exemplos e detalhes. No presente trabalho, todos os entrevistados foram antecipadamente informados e sensibilizados sobre o que se pretendia com a pesquisa.

Análise documental. Podemos definir análise documental como sendo um conjunto de acções que se realizam com vista a representar o conteúdo de um documento sob forma diferente da original, com o propósito de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência J. Chaumier (1974, citado em Bardin, 2011).

O autor diz ainda que o tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por finalidade de dar a forma conveniente e representar de outro modo a mesma informação por meio de procedimentos de transformação.

Para Godoy (1995), a análise documental, é uma das técnicas de maior confiabilidade aquela realizada a partir de documentos considerados cientificamente aceitáveis. Ela constitui uma das técnicas decisivas para pesquisas em ciências sociais e humanas, pressupõe-se que a maior parte das fontes escritas são sempre a base fundamental do trabalho de investigação.

Nesta pesquisa, a análise dos documentos foi feita de forma categorizada, sendo que à medida que pesquisávamos determinadas questões nos eram apresentados os documentos correspondentes e de seguida fazia-se a possível relação entre as informações da entrevista com as constantes nos documentos.

Neste contexto, o pesquisador recorreu a vários documentos de entre eles o Livros de escrituração de Entrada e Saída de Expedientes, Livros de Escrituração Obrigatória na Contabilidade, Declarações e Certificados de Habilitações processados, Decreto N° 30/2001 de 15 de Outubro.

O Decreto 30/2001 de 15 de Outubro constitui um dos documentos fundamentais, pois é o Decreto que aprova as normas de funcionamento dos serviços da administração pública em Moçambique.

Da análise documental feita durante a investigação, percebemos que foi muito importante, pois serviu para fazer uma apreciação aos documentos na posse da escola que trazem à superfície o que não foi dito pelos participantes.

Observação directa: esta técnica permitiu no decurso dos trabalhos do campo realizado pelo autor desta pesquisa aproximar e garantir o intercâmbio entre actores durante os trabalhos, visando a percepção da necessidade de formação do pessoal burocrático, na melhoria da gestão escolar, no concernente a execução dos trabalhos administrativos.

Lakato e Marconi (1987) afirmam que a observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Enfatizam ainda que, não consiste em somente em ouvir e ver, mas também em examinar de maneira cautelosa os acontecimentos ou factos, fenómenos que se desejam estudar.

Neste estudo, a observação permitiu a compreensão dos factos directamente observados, sem qualquer intermediação. Desta feita, para que os factos fossem fidedignos, foram tomados em conta todos os elementos inconvenientes como seja o caso de alteração do comportamento dos observados evitando-se a espontaneidade dos mesmos de modo a contrariar resultados não fiáveis. Para tal, foram adoptadas medidas que permitiram uma boa interacção entre o



observador e os observados. Duram o processo, foram observados 10 funcionários afectos à secretaria durante o período normal do expediente, na Escola secundária de Nampula.

### **3. Apresentação e discussão dos resultados**

Para uma melhor compreensão do trabalho, importa referir que todo o material relativo aos dados obtidos nas entrevistas e na análise documental, foi devidamente registado e, em função das respostas dadas pelos entrevistados.

As entrevistas e as observações realizadas no campo de pesquisa envolveram 10 funcionários, sendo: 1 chefe de secretaria e 9 atendentes.

Ainda sobre os dados, para este estudo, foram usadas várias fontes para a obtenção de dados de maneira a fazer-se a triangulação dos mesmos. Ao utilizarmos várias fontes nos possibilita a triangulação dos mesmos. Segundo Patton (1990) existem várias vantagens dentre elas podem-se destacar a de obtenção de pontos de vista diferentes daquilo que está sendo observado e contextualizado durante a colecta de dados, por um lado. E, por outro lado o tratamento dos dados fica extensivo e abrangente o que de certo modo evita e minimiza visões tendenciosas do lado do investigador.

As questões de investigação escolhidas para esta Investigação foram as seguintes: i) Qual é o critério que a escola usa na distribuição do pessoal administrativo para os sectores existentes na escola? ii) Será que o pessoal afecto na secretaria tem formação específica da área administrativa? iii) Em algum momento o pessoal burocrático já se beneficiou dum treinamento para o aprofundamento de conhecimento das tarefas que realiza? iv) Que documentos normativos a escola usa? vi) Que dificuldades o pessoal burocrático enfrenta no exercício das tarefas? vii) Que estratégias poderão ser desenhadas para a melhoria do desempenho do pessoal burocrático naquela instituição educacional?

#### **3.1 Os critérios que a escola usa na distribuição do pessoal administrativo para os sectores existentes na escola**

Com esta questão, pretendia-se saber se a escola observa a formação específica dos funcionários na afectação dos mesmos aos sectores de actividade. Para o feito, foram

colocadas duas sub questões: o que é que a escola faz após a apresentação do funcionário? E se a escola observa a situação da formação específica na atribuição das tarefas para este recém-chegado?

Os entrevistados disseram que a escola observa a questão da formação dos funcionários na afectação dos mesmos nos sectores de actividade. Eis os depoimentos dos entrevistados: «na apresentação da guia de apresentação, toma-se em conta da categoria que vem normalmente expressa ...» (Ch. S.), «a chefe da secretaria pergunta o funcionário a sua formação e o que sabe fazer...» (Atend.).

Ainda sobre a observância da formação específica os entrevistados afirmaram que a maioria dos funcionários alocados àquela não possuem formação específica e a poucos foram atribuídas tarefas específicas. Os entrevistados disseram que há «uma distribuição cuidadosa das tarefas, de acordo com a formação dos funcionários.» (Ch. S.), «aquele que foi formado na área realiza a respectiva tarefa...» (Atend.).

Neste sentido, o Decreto 30/2001, de 15 de Outubro, no seu artigo 43, consta que os funcionários responsáveis pelo atendimento presencial, ao telefone, devem possuir uma formação específica no domínio das relações públicas na área de trabalho do respectivo serviço.

Portanto, a escola ao seguir as categorias que veem expressas no guia de apresentação e ao questionar o funcionário sobre outras formações, observa as políticas legalmente estabelecidas no Decreto 30/2001, de 15 de Outubro, onde consta que os funcionários responsáveis pelo atendimento presencial, ao telefone, devem possuir uma formação específica no domínio das relações públicas e na área de trabalho do respectivo serviço.

### **3.2 Sobre a formação específica da área administrativa dos funcionários afectos à secretaria-geral da escola**

Para esta questão, foram colocadas duas perguntas: Será que o pessoal afecto na secretaria tem formação específica da área administrativa? E se em algum momento o pessoal burocrático já beneficiou dum treinamento para o aperfeiçoamento de conhecimento das tarefas que realiza?

Os entrevistados disseram que nem todos funcionários afectos na secretaria geral da escola possuem uma formação específica da área em que estão enquadrados. A seguir se apresentam os depoimentos dos entrevistados:

«Dos 10 funcionários afectos na secretaria geral, apenas 4 têm a formação na área e nas tarefas que desempenham» (Ch. S.); «São muito pouco os que possuem a formação, os restantes nos adaptamos aqui mesmo.» (Atend.). «Nunca tivemos seminário para capacitação que seria muito bom para nós.», (Atend.).

No concernente à administração escolar, Martins (1999) explica que administração escolar é um conjunto complexo de actividades que criam condições para integração e bom funcionamento de grupos de pessoas que operam em divisão de trabalho. O autor enfatiza que uma administração escolar desejável, é aquela que é feita mediante distribuição de tarefas dentro da instituição educacional onde há pessoas ou grupos que têm competências para realizá-las.

O estudo empírico trouxe ao relevo que a não formação específica em matéria de serviços administrativos públicos e afectação, na secretaria de funcionários sem formação específica, contribuem para a fraca prestação dos serviços administrativos do pessoal burocrático

### **3.3 Dificuldades enfrentadas pelo pessoal burocrático no exercício das tarefas na escola**

Dos 10 entrevistados, responderam que os funcionários no geral, e os que não possuem uma formação específica da área, em particular, enfrentam imensas dificuldades no exercício das suas tarefas, sobretudo, na escrituração dos livros obrigatórios e na interpretação de documentos normativos, para além da digitação de documentos. Para o efeito, apresentamos os depoimentos dos nossos entrevistados, «há muitas dificuldades no atendimento dos clientes que aparecem a procura dos nossos serviços...» (Ch. S.); «Temos problemas sobre o arquivo escolar» (Ch. S.); «Não sei trabalhar com computador e escrever nos livros...» (Atend.); «Não temos um lugar para arquivarmos os documentos antigos» (Atend.).

Alves (2000) refere que a secretaria duma instituição ou organização constitui o cérebro centralizador e regularizador dos diferentes sectores do serviço. Departamento ou administração. Na sua óptica, é na secretaria onde se centra tudo o que diz respeito ao serviço, departamento ou administração, é ali onde se planifica e se orienta todo o trabalho, em andamento e a executar.

Portanto, podemos considerar a secretaria como um conjunto de meios materiais e humanos destinados ao desenvolvimento de actividade, ou execução de um trabalho específico, o expediente dum determinado serviço ou departamento onde os funcionários ali afectos devem possuir conhecimentos da área.

### **3.4. Estratégias para a melhoria do desempenho do pessoal burocrático naquela instituição educacional**

Na óptica dos entrevistados, uma das estratégias para ultrapassar as dificuldades do pessoal burocrático no exercício das tarefas seria a realização de seminários de capacitação ao nível local para todos os funcionários afectos na secretaria-geral da escola, como ilustram os depoimentos dos nossos entrevistados: «podemos ultrapassar as dificuldades com formações ao nível da escola» (Ch. S.); «Leitura de documentos normativos em cada sexta-feira» (Atend.); «Precisamos de formações ou seminários...» (Atend.).

Alves (2000) explica que os Boletim da República, Decretos, ou outros documentos similares, são documentos oficiais, periódicos que devem ser lidos por todo o povo moçambicano, e, muito especial, por todo o trabalhador do Aparelho de Estado, pois só assim poderá conhecer especificamente quais são as orientações do governo, para que possa exercer cabalmente as suas funções dentro da legalidade.

### **Conclusões e sugestões**

Os resultados da pesquisa permitiram-nos perceber que a Escola em referência é uma instituição pública onde os serviços administrativos são garantidos com um universo de 45 funcionários não docentes, destes 10 afectos na secretaria-geral da escola. Dos 10 funcionários afectos na secretaria-geral, apenas 4 têm a formação na área e nas tarefas que desempenham. O estudo empírico trouxe ao relevo que a não formação específica em matéria de serviços administrativos públicos e afectação, na secretaria de funcionários sem formação específica, contribuem para a fraca prestação dos serviços administrativos do pessoal burocrático.

A gestão de recursos humanos faz parte da gestão e administração das rotinas organizacionais e administrativas, no concernente a todas as actividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipa, a manutenção do clima de trabalho, plano de desenvolvimento de recursos humanos e a avaliação do desempenho.

Como uma das estratégias para a boa prestação dos serviços administrativos do pessoal burocrático na melhoria da gestão escolar, o estudo sugere a elaboração de um plano de baixo custo (uso racional dos recursos disponíveis localmente) para a formação contínua do pessoal burocrático em matéria de etendimento do público. Contudo, seriam pertinentes futuros estudos sobre a gestão dos espaços escolares existentes naquela escola, pois observa-se dificuldades no processo de gestão do arquivo escolar.

### **Referências bibliográficas**

- Alves, A.M.N.T. (2000). *Manual de Organização e Funcionamento dos Serviços Administrativos*. Maputo, Moçambique.
- Bagdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria aos Métodos. Colecção Ciências da Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração (7ª ed.)*. São Paulo, Brasil. Elsevier Editora, Lda.
- Decreto – Lei nº 30/2001, de 15 de Outubro: *Aprova as Norma de Funcionamento dos Serviços da Administração Pública*. Maputo, Moçambique.
- Flick, R. (1992). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (6ª ed.)*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Lakatos, E. M. E Marconi, M. A. (1987). *Metodologia de Trabalho Científico (2ª ed.)*. São Paulo, Brasil. Atlas
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática (5ª ed.)*. Brasil: Editora Alternativa.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974 – 1989) (2ª ed.)*. Braga, Portugal: Tipografia
- Martins, J. P. (1999). *Administração Escolar: uma abordagem crítica do processo Administrativo em educação (2ª ed.)*. São Paulo, Brasil: Atlas S.A.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para professores*. Lisboa, Portugal: Artes Gráficas, Lda.
- Nérci, I. (1966). *Introdução à Didáctica Geral. Didáctica na Escola* (4<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Editora Fundo de Cultura.
- Patton, M.H. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods Sage Publications*. London, NewburyPark.
- Preedy, M., Glatter, R. e Levacié, R. et. al. (2008). *Gestão em Educação. Estratégia, qualidade e Recursos*. São Paulo, Brasil: Editora S.A.
- Richardson, R. J. (2010). *Pesquisa Social, Métodos e Técnicas* (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas S.A.
- Venâncio e Otero (2003). *Definição de qualidade de Ensino Superior Português*. Universidade de Évora, Portugal.
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do Gestor Escolar. Da Escola de Qualidade Mínima Garantida à Escola com Garantia de Qualidade*. Porto, Portugal: ASA Editores, S.A.

## **A inspecção educativa na condução de veículos como forma de inovação na CLN**

Abdul Ausse Baite  
abdulbaite@gmail.com

### **Resumo | Abstract |**

A inspecção educativa na condução de veículos como forma de inovação na CLN visa compreender a inovação na inspecção educativa da condução de veículos na CLN. A pesquisa foi levada a cabo no Corredor Logístico Integrado de Nacala, através da pesquisa qualitativa, materializada através das entrevistas entendemos dos nossos seis informantes dos quais; dois condutores de veículos; dois gestores, e igual número de inspectores que, a CLN socorre-se de algumas tecnologias como são os casos de aplicativos de telefones, e sistemas *car track* para a gestão das viaturas e dos motoristas. A pesquisa encontra-se acabada.

### **Palavras chave | *Inspeção, educação, condução***

The educational inspection in the driving of vehicles as a form of innovation in CLN aims to understand innovation in the educational inspection of the driving of vehicles in the CLN. The research was carried out in the Integrated Logistic Corridor of Nacala, through the qualitative research, materialized through the interviews we understood of our six informants of whom; two drivers of vehicles; two managers, and an equal number of inspectors, the CLN relies on some technologies such as the applications of telephones, and car track systems for the management of vehicles and drivers. The search is over.

**Keywords:** *inspection, education, driving*

### **1.Introdução**

Este artigo tem como título a inspecção educativa na condução de veículos como forma de inovação da CLN, tem por objectivo compreender a inovação na inspecção educativa da condução de veículos na CLN. O mesmo insere-se no âmbito das jornadas científicas da Universidade Católica de Mocambique, faculdade de educação e comunicação.

Concretamente, a pesquisa procurou identificar as formas da inovação na inspecção educativa dos condutores da CLN; buscou descrever factores da inovação educativa na condução de veículos na CLN, e tratou de analisar os aspectos educativos na condução de veículos nos condutores da CLN.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, a saber; no primeiro faz-se a introdução onde colocamos a contextualização os objectivos; as questões de investigação e o enquadramento da CLN.

No segundo capítulo apresentamos a revisão da literatura onde se dissolvem conceitos e estudos relacionados. No terceiro contém o desenho metodológico onde pode ser encontrado o tipo da pesquisa; os participantes; as técnicas usadas, a análise e a interpretação dos dados. No quinto estão as conclusões do estudo. E finalmente temos as referencias bibliográficas.

### **1.1. Contextualização**

A questão da sinistralidade universalmente provoca questionamentos e preocupações incessantes em todos os quadrantes e a todos níveis. Numa altura em que a mundo conhece revoluções acentuadas na área das comunicações e transportes que ameaçam o sentido do espaço versus tempo, dado que, informações correm a velocidades incomparáveis a escala planetária.

Assiste-se aos fenómenos emergentes que problematizam algumas dinâmicas que a ele se associam. Dai que, o Homem tente a encontrar respostas incessantes para questões actuais e emergente.

Acidentes têm sido uma problemática em lugar de os transportes acompanharem a evolução dos sistemas das revoluções da comunicação e dos transportes no mundo.

Em Moçambique, seminários, fóruns de debates têm ganhado primazia para encontrar-se saídas deste problema tão actual quanto, a revolução dos meios em si.

Nos tempos actuais dá-se primazia às revoluções do sistema de controle via *web* que através de cameras são filmados em sistemas modernos de controle do sistema dos transportes como forma de mitigar seus impactos directos.

Porém, todos esses sistemas desafiam constantemente, ao homem no sentido de mais meios e por outro lado, mais inseguro se torna.

Provavelmente, uma ordem universal possa trazer meios mais consistentes por forma a derrotar a insegurança que se vive na actualidade.



Não obstante, o pendor dado pelas normas emanadas pelas organizações internacionais que se orientam por directrizes universalmente aceites por forma a oferecer segurança em torna das suas actividades consideradas de risco como é o caso da condução de veículos.

Este facto é notório em empresas com alinhamentos internacionais.

Isso pode ser melhor demonstrado em Moçambique, onde a companhia Vale e os CFM criaram a CLN empresa nacional.

Esta empresa encontra espaço de dinamizar algumas questões sob o ponto de vista internacional apesar do seu carácter nacional, por ter experimentado abordagens às normas vindas do exterior. Essencialmente, no que concerne à inspeção educativa como forma de inovação para os seus condutores por forma a preservar o seu primeiro valor; a vida em primeiro lugar e o outro que se prende com a valorização do capital humano.

Daqui importou-nos compreender como é feita a inspeção educativa como forma de contributo para a inovação na condução de veículos na CLN.

## **1.2. Pergunta de partida**

De que forma a inspeção educativa contribui para a inovação na condução de veículos na CLN?

### **1.2.1. Objectivos**

#### **1.2.2. Objectivo geral**

Compreender a inovação na inspeção educativa da condução de veículos na CLN.

#### **1.2.3. Objectivos específicos**

Identificar as formas da inovação na inspeção educativa dos condutores da CLN;

Descrever factores da inovação educativa na condução de veículos na CLN;

Analisar aspectos educativos na condução de veículos nos condutores da CLN

#### **1.2.4. Questões de investigação**

- a) Em que consiste a inspeção educativa?

- b) De que forma a inspeção educativa serve para inovar aos condutores da CLN?
- c) Em que consiste a inovação educativa na condução dos veículos da CLN?
- d) Quais são os aspectos educativos na condução de veículos da CLN?

### **1.3. Enquadramento da CLN**

A empresa analisada é a CLN; corredor logístico integrado de Nacala, que é concessionária ferroportuária de Moçambique operadora dos comboios de carvão no corredor de Nacala e responsável pelo terminal portuário multiusuário de Nacala-à-Velha, na província de Nampula.

Principais accionistas são a Vale e os CFM. A CLN emprega um total de 2000 trabalhadores em que 60 % deste são próprios, e os restantes terceiros. Como forma de levar avante um dos seus valores que é valorizar e desenvolver as pessoas a empresa investe na formação dos seus trabalhadores, o que possibilita o alcance dos resultados.

É neste âmbito que desenvolve programas de formação profissional; cursos de pós-graduação em engenharia portuária e ferroviária; programa de aceleração e desenvolvimento da liderança; programa de desenvolvimento individual; habilitações profissionais.

Na empresa dar prioridade à vida e à segurança é um valor essencial. Trabalha-se reforçando a prática do cuidado activo genuíno através de acções e programas tais como; regras de ouro, acompanhamento das actividades em campo; diálogos de saúde e segurança; paradões de segurança; controle de doenças endémicas; campanhas de prevenção; simulado de acidente; treinamentos diversos; atendimento 24h; brigada de incêndio.

A operação dos comboios de Carvão é feita através do Corredor Nacala que tem 912 km, passando por dois países Moçambique e Malawi. Quando as operações chegarem à sua capacidade plena, teremos 20 comboios por dia, para atender à necessidade de 18 milhões de toneladas por ano.

O ciclo da locomotiva entre Moatize e o Porto será de 79 horas, sendo que a periodicidade média de passagem dos comboios chegará até 1,2 horas entre elas.

Os comboios apresentam 4 locomotivas mais 120 vagões, ciclo completo 103 horas. Velocidade 70 km por hora sem restrições.

## **2. Revisão da literatura**

### **2.1. Aspectos relacionados**

Neste capítulo passaremos em revista a operacionalização do nosso estudo por entendermos que, só assim emprestaremos a inspeção educativa na condução de veículos como forma de inovação na CLN um direcionamento da forma como os caminhos encontraram algum enquadramento.

#### **2.1.1. Inspeção educativa**

Em relação à inspeção educativa lança-se a ideia ou então, tem a ver com o acompanhamento de determinados processos pré-concebido por determinada entidade com vista a fazer cumprir determinada norma, conforme os preceitos determinados e instituídos pela entidade em causa por forma a verificar o devido cumprimento das normas para que, as actividades atinentes tenham o seu normal decurso.

A inspeção educativa encontramos-la associada ao conceito da gestão da qualidade como salientam Sarrico et al. (2014) e Pires (2012) que a inspeção está eminentemente relacionada as técnicas, ou seja, aos métodos específicos de concepção, apontando ao que deve ser seguido. E actualmente, a inspeção é um termo derivado da forma evolutiva do conceito da qualidade. Dado que, ele trata do controlo da qualidade, garantia da qualidade até à gestão pela qualidade total (GQT). Também, em Sallis (2012) encontramos o conceito de inspeção associado à qualidade. Esta, vista como sendo um imperativo moral e profissional das instituições demandadas. Dado que, para a área profissional requiere o cometimento das obrigações necessárias dos estudantes para o encontro do emprego na prática pedagógica.

Estes dados, requerem que o educador empregue métodos de qualidade no processo educativo da formação e administre na sala de aulas e na gestão das instituições e operações por forma a encontrar altos níveis de padrões de excelência.

Do mesmo modo, em relação à questão da inspeção educativa fomos buscar a ideia do Demo (1998) no seu livro sobre os desafios modernos da educação, vemos descrita a questão da inspeção educativa relacionada ao conceito aos desafios da qualidade onde é colocada a questão da avaliação permanente do professor não só pelos estudantes assim como, pela comunidade interessada nos processos da escola.

Também os professores devem ser submetidos a processos avaliativos, colocando-lhes questões sensíveis, duras, complicadas. Em caso de incapacidade, e inadequação Demo avança a ideia do afastamento de tais professores.

Ao que se refere à inspeção educativa vemos que Sarrico et al. (2014) e Pires (2012); Sallis (2012) e Demo (1998) a conferirem à inspeção educativa determinados ditames para o garante da qualidade, intendem-na como sendo o estágio avançado da qualidade.

O outro elemento, é que a inspeção educativa se encontra impregnada nos processos de produção tanto nas escolas, assim como, em ambientes operacionais das organizações.

Deste modo, nos focaremos no ponto seguinte que tem a ver com o modo como é vista a inspeção educativa.

### **2.1.2. Formas da inovação na inspeção educativa**

As formas da inovação na inspeção educativa remetem-nos aos critérios que são usados para melhorar sob ponto de vista qualitativo ao acompanhamento e verificação das normas previamente estabelecidas em torno dos processos que visam inculcar na parte instruída comportamentos e modos de operar que são determinantes na produção das organizações.

Na mesma senda, Felgueiras (2011) ao falar sobre a noção da actividade educativa considera que poderia ter um valor social que merecesse ser recordada e analisada dado que, ela acompanha o desenvolvimento das ciências da Educação.

O autor substancia o seu argumento, assim como fez Kruppa (2007) apontando ao posicionamento de Durkheim, segundo o qual é necessário que no campo da sociologia, se tenha patente a relevância do conhecimento dos sistemas de educação do passado dado que, na sua óptica a educação permite a relação saudável entre a educação e a sociedade. Desse modo, o autor faz a metonímia do organismo vivo que, entre as suas partes se regem por uma relação de dependência permanente.

Felgueiras e Kruppa referem que Durkheim, considera a história da educação numa justificativa virada a questões curriculares das escolas, formações de professores. Estes elementos traziam a luz os dados sobre os sistemas de ensino ao longo do tempo e os correlacionavam com aspectos da coesão social e nacional.

Deste modo, vê na história da educação, um saber instrumental ante a sociologia da educação, dado ao papel preponderante no estabelecimento e compreensão dos factos educativos pelo

conhecimento do contexto em que se deram e a possibilidade de aí serem tiradas as causas e necessidades que os originaram.

Ao passo que, a pedagogia era considerada um saber doutrinário e praxiológico, sobre métodos e formas de ensino, e um factor para a inovação das práticas docentes, fundamentalmente para a cultura dos professores, fomentando a reflexão e apelando a uma ética profissional, de dedicação à causa do ensino.

Por seu turno, De Lima (2012) foca-se na questão das comunidades profissionais nas escolas, aqui, ele inicia com o questionamento de procurar saber; o que são e o que não.

Em relação ao que são, refere que actualmente, é quase um lugar comum dizer-se que os professores poderão beneficiar sobremaneira da junção em culturas colaborativas em que discutam as suas práticas de ensino com os colegas e coordenem conjuntamente o trabalho de lecionar as aulas.

Em relação ao ponto acima, o autor também, se mostra ciente dos impactos das relações entre colegas nos locais de trabalho, a título de exemplo menciona Lave & Wenger (1991) e Wenger (1998) que exploraram com profundidade este tema, e referem que as relações estabelecidas e desenvolvidas no local de trabalho se tornam condição-chave para a aprendizagem informal que às vezes complementa e algumas vezes substitui os mecanismos mais formais de aprendizagem profissional.

Em torno da matéria em estudo Tavares (2000) refere que no passado a relação pedagógica assentava numa relação de transmissão de saberes que o professor transpunha para a sala da aula. Porém, actualmente a relação entre os saberes modificou-se, e a relação entre os vários agentes conseqüentemente, alterou-se.

A passagem trazida acima substancia-se pela ideia de que os saberes estão na escola, nos livros, também, nos especialistas que são convocados pelos media, nos diferentes suportes utilizados nos media, na *internet*.

Acrescenta que a informação não falta, porém há que transformá-la em conhecimento e para isso é necessária a presença de um mediador multimodal: o professor.

Em relação à inovação requiere correr riscos, implica transformar, por exemplo, em escrita, em linguagem digital, o que é do domínio analógico, para utilizar uma metáfora tecnológica e por

outro lado, corre-se facilmente o risco da metonímia generalizando uma interpretação a partir de um caso isolado de comportamento, no idiolecto de um indivíduo.

Nos posicionamentos acima descritos por Felgueiras e Kruppa De Lima e Tavares podemos ver alguns posicionamentos divergentes, por um lado; Felgueiras e Kruppa falam do papel necessário da educação para a sociedade e a necessária visita aos sistemas de educação ao longo do tempo. E vêm nos factos educativos como a forma de entender o contexto em que se deram, aí, a pedagogia é considerada um método e forma de ensino é um factor de inovação das práticas docentes que dão azo à reflexão profissional fundamentalmente a causa de ensino.

Por seu turno, De Lima e Tavares falam da necessidade de uma relação profissional saudável, que através dela se abre a possibilidade da aprendizagem informar e complementar a formação no campo profissional.

Para estes autores no que concerne à inovação há a necessidade de se correr algum risco dado que, deverá passar-se da escrita para a linguagem digital e esta para o analógico que faz parte do campo tecnológico.

Após discorrermos em torno das formas da inspeção educativa, dado que, devemos ainda procurar ver os factores da inovação educativa nos propusemos no capítulo seguinte abordarmos este subcapítulo do trabalho.

### **2.1.3. Factores da inovação educativa na condução de veículos**

No que se refere aos factores da inovação educativa na condução de veículos percebemos que o assunto gira em volta das condicionantes envolvidas nos novos métodos de aprendizagem e instrução no manuseamento dos meios circulantes que de certa forma, tais meios actualmente, encontra uma explosão de uso tanto em qualidade e quantidade a nível universal, ou seja, em todos os quadrantes do planeta.

Entretanto, uso explosivo dos meios circulantes em escala planetária traz consigo desafios. Entre os quais, ligados a sinistralidade que vem dizimando vidas humanas de diferentes faixas etárias e em todos os quadrantes. Por si, este último elemento traz desafios às sociedades actuais.

Sobre a matéria em causa Deffune (2013) menciona a falta do estabelecimento de políticas permanentes sobre a mobilidade urbana, que contempla regras que privilegiam os pedestres e ciclistas que são os mais vulneráveis nessa dinâmica. Dá conta ainda que os pedestres e ciclistas

tiveram os seus cotidianos roubados, pela ausência de educação e políticas públicas permissivas à instalação do caos nas ruas principalmente aos pedestres.

No entanto, entende-se que a educação é o melhor caminho a ser percorrido no combate à violência do trânsito. Entretanto, mesmo não havendo estudos que apontem a eficiência da educação como mecanismo redutor de mortes no trânsito ou, até mesmo de uma mudança de comportamento.

Daí a necessidade de trabalhar a educação de trânsito em pontos críticos, de forma a se obter indicadores de diminuição de acidentes em locais de risco, e profissionalizar todo o tipo de trabalho voltado ao trânsito, investindo em pesquisa de campo, *in loco*.

Há ainda a urgência de estudos pontuais por meio de levantamento e mapeamento dos lugares críticos, ou seja, aqueles que apresentem níveis elevados de atropelamentos e de acidentes, para que sejam definidas ações preventivas para erradicar tais ocorrências.

Em torno da mesma temática a abordagem sobre a gestão da inovação na educação a distância referem que, o desenvolvimento exponencial das tecnologias da comunicação e informação, que já estão incorporadas ao cotidiano dos indivíduos, exigem seu espaço no processo educacional.

Deste modo, para incorporar a inovação na EAD é necessário construir modelos criativos e flexíveis que valorizam os produtos e serviços oferecidos, atentando para a qualidade e para a satisfação do cliente-alvo, ou seja, do aluno. (De Araújo et al. 2013)

Rodriguez (2009) dá conta que a falta de uma linha única de pensamento sobre os tipos de acidentes definidos pelos autores, também se estende à compreensão da conceituação de acidente. O acidente é definido por Houaiss e Vilar (2001:55) citados por Rodriguez como sendo um acontecimento casual, fortuito, inesperado, qualquer acontecimento desagradável ou infeliz, que envolva dano, pena, lesão, sofrimento ou morte.

O autor mescla a sua visão com a de Ferreira (1999) que confere os acidentes como sendo um conjunto de causas imprevisíveis e independentes entre si, que não se prendem a um encadeamento lógico e racional e, que determinam um acontecimento qualquer.

Thielen et al. (2007) ao tratarem da percepção de risco e velocidade; a lei e os motoristas fazem menção da legislação que é produto social que pretende regular não só condutas individuais assim como sociais.

No entanto, no trânsito, espera-se que os motoristas conheçam e respeitem as leis de trânsito, que pedestres se comportem dentro de padrões esperados, que as sinalizações funcionem e auxiliem as relações entre pedestres e motoristas. Concomitantemente, a lei está ao nível social.

No nível individual, os comportamentos das pessoas manifestam-se de forma a aproximar-se ou afastar-se das normas sociais, facilitando as interações entre pedestres, motoristas e agentes fiscalizadores.

Ainda que, o comportamento individual seja engendrado a partir das práticas sociais nos grupos nos quais o indivíduo está inserido é possível encontrar diferentes comportamentos e expectativas dentro de grupo aparentemente homogêneos.

Este último posicionamento é semelhante ao referenciado por Luckesi (2004) ao abordar sobre a educação como transformação da sociedade na perspectiva da tendência redentora e a reprodutivista.

Neste contexto Thielen afirma que se espera do ponto de vista social, que indivíduos que cumprem a lei contribuam para um trânsito mais harmonioso; espera-se que os indivíduos respeitem *a priori* todos os pressupostos que nortearam as análises técnicas que resultaram em padronização de comportamentos. Espera-se por exemplo que, indivíduos respeitem os limites de velocidade, uma vez que estudos técnicos foram realizados e orientam as decisões contidas na legislação.

Já Lima et al. (2013) referem que a utilização de tecnologias no transporte coletivo público, com destaque para o sistema inteligente de transportes pode melhorar a eficiência dos transportes coletivos com ganhos de uma forma geral; para as empresas consorciadas, deve haver melhoria na produtividade operacional.

Para o usuário deve haver melhoria em termos de regularidade e confiabilidade no fluxo das viaturas, bom atendimento por parte de funcionários (colaboradores, motoristas, atendentes) e acesso a informações em tempo real sobre itinerários e outras informações de interesse, por meio de tecnologias acessórias como WAP, SMS e *internet*.

Com vista a lidar com os problemas do transporte de passageiros, surgiram, ao longo das últimas décadas, os chamados sistemas inteligentes de transportes – ITS.



No entanto, os ITS utilizam tecnologias de processamento de informação, comunicação, sensoriamento, navegação e controle, com o objectivo de facilitar a ligação entre os usuários dos sistemas de transporte, veículos e infraestrutura.

Sobre este ponto, Schein e Dominguez (2004) citados por Lima (2013), enfatizam que os benefícios esperados abrangem melhor gerenciamento e operação dos transportes, melhoria e eficiência no uso das vias, segurança viária, aumento da mobilidade da população e redução de custos sociais.

Os autores referem que ao nível mundial, os sistemas inteligentes de transporte foram implementados a partir da década de 1960, nos EUA, no Canadá em 1988, na Alemanha em 1995, Austrália em 1992 e no Japão em 1970.

Em relação à questão da logística Reis (2003) citando Caixeta-filho e Martins (2001) confere duas abordagens possíveis quando se trata de desempenho: ou realiza-se sua monitorização visando acompanhar seu comportamento ou procura-se, com base em comparações com referência ou meta preestabelecidas, identificar e executar acções no sistema para alterar seu comportamento e, conseqüentemente, seus resultados.

Deste modo, é sugerida a implementação em sistemas de informação para o modelo proposto, de forma que a monitorização possa ser realizada em tempo real, assim como também, possam ser analisados dados de séries históricas.

Como podemos ver nas abordagens de Deffune e Rodriguez confluem ao tratarem da questão dos factores da inovação educativa na condução de veículos olhando para a pertinência das questões comportamentais que tem sido, em dada medida, responsáveis pelos acidentes envolvendo pedestres e ciclistas diversas áreas.

Deste modo, os autores vêem na educação no trânsito dos motoristas, e profissionaliza-los de tal modo que, percebam por si os riscos da sua actividade.

Por seu turno, Thielen e Lima preferem olhar para questões comportamentais dado que, os comportamentos num grupo são distintos em função de cada integrante do grupo e neste contexto na questão da condução de veículos as normas do trânsito devem ser estritamente respeitadas. E o uso das tecnologias de informação e comunicação podem jogar o seu papel no monitoramento dos veículos, e particularmente na operacionalização das instituições que deles se servem.

Após falarmos dos factores da inovação educativa na condução de veículos no capítulo que se segue, estaremos diante dos aspectos educativos na condução de veículos pelos condutores.

#### **2.1.4. Aspectos educativos na condução de veículos para os condutores**

Em relação aos aspectos educativos na condução de veículos para os condutores fazem parte de um dos elementos fundamentais no processo de condução de viaturas por parte dos condutores, e estes por seu turno têm a responsabilidade de terem condutas e normas a seguirem por forma a fazer com que, haja respeito nas estradas.

O respeito referenciado acima pode ser entendido como a forma de estar, em parte determinado pelas orientações socialmente aceites, e normalizadas pelo conhecimento transmitido por alguém para outrem.

É neste contexto que Marín e Queiroz (2000) apontam que, para além dos acidentes de trânsito que representam um grande problema de saúde pública, os AT implicam um custo anual de 1% a 2% do PIB para os países menos desenvolvidos. A estimativa conservadora de 1993, o governo de São Paulo calcula que o custo social e material dos AT chega a cerca de 1% do PIB nacional.

O mesmo estudo aponta para os EUA, baseada na análise da administração da segurança no trânsito nas estradas nacionais concluiu que os principais custos em decorrência dos AT correspondem a dano de propriedade com cerca de 33%, perda da produtividade no trabalho 29%, despesas médicas 10% e perdas de produtividade no lar 8%.

Marín e Queiroz (2000) e Balbinot e Zaro (2011) fazem menção as deficiências físicas resultantes de AT trazem graves prejuízos financeiros, familiares, de locomoção e profissionais ao indivíduo; e para a sociedade dado que, incorre em gastos hospitalares, diminuição de produção, custos previdenciários.

Marín e Queiroz (2000) conferem as estimativas da organização Pan-Americana de Saúde (OPS) apontam que 6% das deficiências físicas no mundo são causadas por AT.

Por conseguinte, tais números revelam o drama social decorrente da motorização em sociedades em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, e a necessidade premente de se trabalhar na questão da segurança no trânsito.

Para tanto, no âmbito mundial essa questão apenas começou a ser examinada com interesse correspondente à sua importância a partir da década de 50, no Brasil, porém, é ainda mais

recente, e esta sendo implementada por meio de campanhas em nível federal, estadual e municipal.

Dai que, um estudo recente do Banco Mundial, apresentado por na 3ª conferência anual de transportes, segurança de trânsito e saúde, promovido pela OMS, em Washington, que aponta que cada cem pessoas mortas em AT no mundo, setenta são habitantes de países subdesenvolvidos e sessenta e seis são pedestres. E entre estes últimos, cerca de um terço são crianças (Lundebye, 1997).

Os dados revelam que, das cerca de meio milhão de vidas perdidas anualmente em AT em todo mundo, os países pobres são responsáveis por 350 mil mortes no trânsito.

Os autores falam sobre personalidade e AT e demonstram que há conexão significativa entre personalidade e risco. A título de exemplo revelam os dados de uma pesquisa levada a cabo na Austrália que comparou cem indivíduos culpados de acidentes graves com cem controles pareados. Os casos apresentaram maior frequência de sintomas psiquiátricos menores, como ansiedade, impulsividade e falta de consciência social. No entanto, referiram que com maior frequência, eventos de vida desfavoráveis nas quatro semanas prévias ao acidente (WHO, 1976).

Pelo que, observa-se uma associação significativa entre criminalidade e envolvimento em AT.

Para já, conferem que as ocorrências de AT concentram-se em um grupo pequeno dos condutores. Para exemplificarem melhor, trazem pesquisa alemã que observou que 9% dos condutores eram responsáveis por 40% dos acidentes (Kaiser, 1979). Mayer & Jacobi (1961, *apud* Middendorf, 1976), em levantamento de 145.000 atas de acompanhamento de companhia seguradoras, observam que:

Primeiro: os AT se qualificam como infracções culposas ou premeditadas contra os regulamentos de trânsito mais simples e, em geral, acontecem em circunstâncias cotidianas de trânsito, o que faz com que haja os acidentes.

Segundo: as motivações internas de erro humano observadas são: dificuldades ou falta de disposição para a obediência às normas jurídicas do trânsito.

Por último, os autores que temos vindo a citar referem que há várias explicações do porquê de indivíduos com comportamento desviante dirigirem mais rápido e, como consequência, causam mais acidentes.

Apontam que, trata-se do desvio social que pode ser motivado por uma ênfase indevida nas necessidades imediatas, sem qualquer consideração às consequências futuras para si ou para outros.

Outra explicação dá conta que o exceder os limites de velocidade significa desafiar a lei e, para os indivíduos com desvio social mais elevado, este comportamento representa uma forma de autoafirmação compensatória.

Sobre a mesma temática Azzolini et al (2014) ao tratarem sobre a CidTrans – um jogo para educação de condutores no trânsito urbano, em que simula o centro de uma cidade do interior do Paraná. No jogo, o condutor deve coexistir com outros motoristas e pedestres autónomos no contexto do jogo, que diz respeito a processos que operam sem a intervenção directa do ser humano e que buscam atingir os seus próprios objectivos.

Referem que se trata de um jogo *single player*, em que os desafios incluem pedestres atravessando a rua na faixa de segurança ou não, motoristas que podem avançar na contramão e não respeitar a indicação preferencial de uma via ou ainda não parar no semáforo com sinal de fechado, além de semáforos que mudam de sinal periodicamente e placas de advertência e sinalização.

Sendo que, os semáforos, as placas e os pedestres e motoristas autónomos atribuem pontuação ao condutor, quer seja com recompensas ou penalidade.

No dizer de Balbinot e Zaro (2011) a utilização das tecnologias de informação no desenvolvimento de jogos pode favorecer o despertar de emoções, atitudes, e habilidade em seus jogadores.

Para substanciar melhor a abordagem destes autores, emprestam o entendimento de Ribeiro segundo o qual aponta que o desenvolvimento de um cenário virtual, através de jogo traz benefícios como; recria cenários de difícil acesso, temporários, perigosos; possibilita criar um espaço virtual localizado e uma diversidade de situações problemas e a construção de situações contextualizadas.

Para os autores, as abordagens que permitam a confrontação dos riscos a que o indivíduo se expõe e se sujeita ao dirigir ou conduzir viaturas podem ser uma forma de autoconhecimento e possibilidade de reflexão sobre os mesmos.

Neste contexto, para aprendizagem no trânsito, a possibilidade de criar ambientes com diversidade de estímulos, cenas típicas, situações problemáticas, como um possível acidente, por descuido ao dirigir, em um ambiente controlado, são de grande valor. A simulação de situações em ambientes virtuais, por exemplo, pode propiciar essas experiências, sem os riscos reais.

Na abordagem ligada ao ciclo de debates subordinado ao tema siga vivo; pelo fim da violência no trânsito Pinheiro et al. (2012) referem que, os órgãos públicos em todas as esferas implementam acções na tentativa de reduzir os danos humanos e arrefecer o caos no trânsito.

Fazem menção ao ano transacto, o pacto nacional pela redução de AT, também conhecido como programa parada, assinado pelo ministério das cidades, o DENATRAN e o Ministério de Saúde, demonstrou o impacto abrangente do problema, articulou os órgãos ligados à segurança viária nas várias esferas administrativas e contribuiu para a diminuição no número de acidentes e mortes nas rodovias federais durante os principais feriados nacionais.

Também, houve iniciativas estaduais e municipais com impacto positivo. A campanha “sou pela vida – dirijo sem bebida”, lançada em Julho de 2011 pelo governo mineiro, com o envolvimento de vários órgãos, destinou-se a fiscalizar pessoas que dirigiam após a ingestão de bebida alcoólica. Tal orientação tem alcançado algum resultado, haja em vista a repercussão das *Blitzen* e os flagrantes sobre condutores.

Nomeiam ainda, as campanhas educativas realizadas por instituições locais, como a “volta às aulas” e a “Bhtrans educa” que vem ocupando os meios de comunicação e mobilizando boa parte da comunidade escolar da capital.

Compreende-se que as acções de combate à violência no trânsito envolvem órgãos dos mais diversos sectores, dado ao seu carácter multitemático e transversal. Por isso, precisam por razões idênticas, também agregar classes e segmentos sociais distintos.

Actualmente, prevalecem as associações de vitimados em acidentes nos fóruns de mobilização, discussão e acção, visto que os factos traumáticos marcam e sensibilizam profundamente as suas famílias e conhecidos; as organizações não-governamentais, mais focadas em temas alternativos na busca da mobilidade sustentável e de suas derivações ambientais; órgãos ligados ao sistema de segurança, mais voltados à fiscalização e à coerção; e os partidários da centralidade cultural no agir social, com sua tradicional ênfase no primado da educação.

Por outro lado, Fernandes (2016) refere que diante das limitações e fragilidades que o ser humano enfrenta para fazer escolhas, surge o conhecimento científico da economia comportamental, que utiliza processos investigativos do pensamento humano para influenciar na tomada de decisão.

E neste contexto que fala dos conceitos fundamentais que actuam nesse sentido, tais como:

*nudge*, traduzida literalmente na língua portuguesa significa cutucada. Que é a forma pela qual se pode chamar a atenção de alguém com um leve “empurrãozinho” Objectivo principal é facilitar a vida das pessoas, tornando-a mais simples e segura, apontando um caminho, ainda que as pessoas optem por não segui-lo.

O autor traz como o melhor exemplo no trânsito brasileiro, é a obrigatoriedade da utilização do cinto de segurança.

De seguida está a arquitectura de escolha que é organização de determinadas opções de forma a aumentar a probabilidade de escolha, ela é baseada ou não nas características dos sistemas de pensamento estudados pela economia comportamental, aproveita pelo menos parte do conhecimento das atitudes humanas para administrar *nudges* como indicação de um caminho para atingir determinados objectivos.

E por fim, o paternalismo libertário que tem como objectivo o aprimoramento do bem-estar pessoal e social, através da utilização de *nudges* numa determinada arquitectura de escolha, de modo que as pessoas possam fazer escolhas que tragam vantagens para diversas áreas da actividade humana.

Fernandes apresenta a experiência havida nos EUA quando o presidente Barack Obama convidou os autores do livro-referencia no assunto, *nudge – improving decisions about health, wealth and happiness*, Richard Thaler e Cass Sunstein para colaborarem no desenho de políticas públicas em sua campanha, aqui em terras verde-amarelas deve-se pensar na colaboração de especialistas na elaboração de campanhas educativas e programas para mudar o comportamento social em relação à condução de veículos automotores.

Em relação ao mesmo assunto o Reino Unido criou, em 2010, o *behavioural insights team* (BIT), uma unidade especial dedicada a aplicar a ciência comportamental à política e aos serviços públicos. Por seu turno, o Banco Mundial, a OCDE e a Comissão Europeia têm publicado trabalhos que dão enfoque à importância de identificar e incluir aspectos comportamentais nas políticas, sociais e económicas.

Na opinião de Mussi e Canuto (2008) sobre a percepção dos usuários sobre atributos de uma inovação retrata, sobre a determinada organização que actua no transporte rodoviário e metropolitano de passageiros e transporte de cargas e encomendas em Paraná, Santa Catarina e São Paulo, o que permitiu que a empresa em causa tivesse a certificação ISO 9000.

Referem ainda que, a empresa se debatia com questões tais como: falta de registo das viagens e dos motoristas que exerciam as actividades para fins de controle e atendimento das normas trabalhistas; falhas na comunicação entre as filiais dispersas pelas cidades onde a empresa actua, que ocasionavam problemas como a venda dupla de bilhetes de um mesmo assento.

E a falta de motorista disponível para intercalação durante as viagens de longa duração; problemas de mecânica no decorrer da viagem; problemas de falta de combustível durante o percurso; problemas de higienização; problemas de manutenção, como falhas eléctricas e pneus furados; e finalmente motoristas que conduziam com a carta de condução expirada.

Os autores referem que, os problemas da empresa apontados acima, levavam com que esta arrecadasse prejuízos e custos adicionais nas suas operações.

Porém, como forma de dar cobro a este leque de entraves, a organização estabeleceu um sistema de gestão de frota de forma gradual, através de um cronograma de dez meses, para a sua efectiva implementação.

Do ponto de vista de Mussi e Canuto no período do cronograma foram realizados programas de conscientização, como palestras e treinamentos dos funcionários por forma a demonstrar os benefícios do novo sistema de trabalho.

No entanto, de início forma tomadas medidas de cunho informativo e de conscientização. Não obstante ter havido resistências ao novo métodos de trabalho, que exigiram em última instância a aplicação por parte da organização de recursos normativos e coercivos, como advertências e punições.

Encontramos o argumento segundo o qual, em relação aos recursos humanos, o treinamento sistemático dos funcionários é uma característica marcante do sector e que várias outras medidas de avaliação de desempenho e valorização dos colaboradores também, estão sendo implementadas (Mendes & Da Costa, 2010).

No entanto, a informatização tem sido uma prática desenvolvida pelas empresas do segmento, vários procedimentos administrativos foram automatizados, sendo a bilheteira electrónica uma realidade em quase metade das empresas de transporte de passageiros.

A gestão da frota mostrou que a maioria das operadoras compra veículos novos. Apenas 20% das empresas compram os transportes de passageiros à vista, novo cenário diante das dificuldades.

Em relação aos aspectos educativos na condução de veículos Marín & Queiroz e Azzoline et al. avançaram com os números que que diferenciam as ocorrências dos acidentes nos países desenvolvidos e nos subdesenvolvidos baseados em estudos do Banco Mundial. Para eles as questões dos acidentes relacionam-se directamente com as questões de comportamento que criam um desvio na convivência social e acompanha ao condutor nas vésperas da ocorrência.

Por isso, por tais questões comportamentais são notórios alguns desvios, como os referentes à passagem do semáforo sem permissão para o efeito.

Por outro lado, Fernando, Pinheiro, Mussi & Conuto e Mendes & Costa falam dos aspectos de consciencialização tais como palestras e campanhas de sensibilização que mexem com questões do comportamento humano, como sendo métodos que surtiram efeito em diversas partes do mundo e naturalmente, acompanhados com formações constantes dos condutores de veículos.

### **3. Desenho metodológico**

Esta parte dá-nos a possibilidade de decalcarmos os nossos passos para que cientificamente cheguemos aos resultados desta inspeção educativa na condução de veículos como forma de inovação na CLN. Para tanto, importa indicarmos as vias pelas quais o estudo percorreu.

Neste contexto, a desenho metodológico é definido por Vilelas (2009) e Bardim (2011) como sendo as técnicas e os procedimentos sistematizados para sistematizar as ideias inicialmente concebidas, por forma a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise de determinada investigação.

A posição dos autores acima, levam-nos a seguir os pressupostos técnico-científicos. Estruturando-os movidos pelo princípio de mostrarmos a forma pela qual, esta pesquisa percorreu no que se refere aos seus procedimentos metodológicos relacionados ao paradigma em questão, a metodologia, ao tipo de investigação, aos instrumentos da pesquisa; aos participantes da pesquisa; as fontes.



### **3.1. Tipo de pesquisa**

Tomando em conta que há diversos tipos de pesquisas, para definir o tipo de pesquisa vê-se necessário ter noção do percurso desta pesquisa. Partimos do pressuposto que a pesquisa documental nos conferiu o uso de documentos escritos ou não chamadas fontes primárias. As quais podem ser feitas na altura da ocorrência de um determinado evento ou depois. (Markoni & Lakatos 2003).

É neste contexto que para a pesquisa em causa usamos documentos da empresa estudada, tais como a instrução para gestão de trânsito de veículos e pedestres; ainda o programa de motoristas CLN; instrução para requisitos de actividades críticas – RAC que são usados para normalizar a questão da condução de veículos na CLN.

#### **3.1.1. Paradigma**

Em relação ao paradigma empregue neste estudo baseamo-nos no paradigma interpretativo ou qualitativo dado que, faz parte da combinação de métodos conhecidos, fundamentados em pesquisas que promovem em longo prazo atitudes de pesquisas nomeadamente através das entrevistas exploratórias antecedidas por questões antes formuladas através de um formulário de questões. (Strauss e Corbin, 1998).

Esta ideia é consubstanciada por Bogdan e Biklen (1994) que dizem que, este tipo de pesquisa prevê que seja avaliada a ideia, partindo do pressuposto de que nada vem do acaso, e que tudo tem o potencial para construir um caminho que permita ao investigador estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objecto de estudo. A mesma ideia é trazida por Guerra (2006) e Vilelas (2009) que referem que este tipo de pesquisa foca-se na diversidade com que as pessoas dão critérios ou sentido de interpretação aos factos e experiências e ao mundo que elas vivem, dando-lhe a possibilidade de descrevê-lo, decodificá-lo traduzi-lo nos seus fenómenos sociais que têm vida mais ou menos de forma natural.

Deste modo, tanto Strauss & Corbin e Guerra & Vilelas têm a mesma visão em torno do paradigma interpretativo dado que, confluem nas ideias de que, o mesmo se socorre de fenómenos vivenciados na sociedade e no redor do investigador. E este encarrega-se de aplicar as técnicas de interpretação para deste modo, oferecê-las no necessário sentido. É neste contexto que procuramos falar do aspecto da inovação como forma de gestão da condução de veículos na CLN.

### **3.1.2. Participantes da Pesquisa**

Em relação aos participantes da pesquisa tivemos um total de seis informantes, dentre os quais; dois gestores da empresa em análise, dois instrutores da área da saúde e segurança e dois motoristas.

Dado que, o propósito foi trazer a confrontação dos fazedores das normas da empresa, por outro trouxemos aqueles que, garantem que as normas e procedimentos são transmitidos, tendo em consideração as razões da sua idealização, e por fim aqueles que, tem nas viaturas os seus instrumentos de trabalho aos quais é desenhada toda uma norma operacional.

## **4. Análise e interpretação dos dados**

### **4.1. Análise dos dados**

Neste capítulo analisamos os dados fornecidos pelos nossos informantes no âmbito da nossa pesquisa e entendemos que, este processo se baseia numa sistematização organizada de transcrições das notas de campo ou entrevistas e de outros materiais que foram sendo acumulados, como o propósito de ampliar a sua própria compreensão desses materiais e que permite apresentar aquilo que foi encontrado na pesquisa (Brgdan e Biklen, 1994).

Em relação ao processo da inspecção educativa na CLN, para G1, G2, I1, I2, M1 e M2 referem que, essencialmente, visa actuar em duas principais componentes: uma ligada à questão do comportamento humano e seus eventuais desvios das normas estabelecidas, e a outra, está ligada aos equipamentos (viaturas) no que tange a sua condição de atendimento aos requisitos das regras de higiene da empresa.

Essencialmente, destaca-se nos dizeres dos entrevistados; temos a componente ligada a elevação dos comportamentos aceitáveis na condução defensiva dos veículos, e por outro, o garante da integridade física do colaborador e do património da empresa.

No que tange as bases para se ter a inspecção educativa na CLN G1 e G2 falam dos pré-requisitos tanto para as viaturas assim como para os condutores, que estão ligados às directrizes formais ligadas as políticas de saúde e segurança e as práticas do quotidiano.

Para I1 e I2, fazem acréscimo ao factor ligado ao conhecimento dos itens críticos das viaturas através da verificação diária das mesmas. Sendo o entendimento destes que os motoristas são instruídos para fazerem os levantamentos dos riscos e a forma pela qual devem direccionar. Daqui, todo processo gera acções preventivas.

No entanto, M1 e M2 sem grandes distâncias em relação aos pressupostos avançados acima, referem ao treinamento em RAC 2, onde nele, são emanadas as regras básicas para circular dentro da CLN.

Ao que se refere aos passos na inspecção educativa na CLN G1 entende que primeiro há a necessidade de entender a fase da cultura da segurança que a empresa esta inserida. Após a percepção da cultura caminha rumo a interdependência que é o objectivo final da tal caminhada. Para G2 fala da condução da viatura e depois do condutor como os principais intervenientes.

No entanto, I1 refere que na CLN pauta-se pelo diálogo como uma das formas educativas, por seu turno, I2 refere que, os colaboradores vêm uma questão critica e é mapeada, e são traçadas medidas para que a mesma actividade não crie problemas futuros através do monitoramento e estratégias claras para o alcance da melhoria da questão critica.

Outrossim, M1 e M2 falam da expansão do conhecimento e condução defensiva.

Para se ter os parâmetros para a inspecção educativa G1 fez saber que os parâmetros são oriundos de diversos documentos formais, directrizes básicas da operação, requisitos de actividades críticas e a política de saúde e segurança da empresa, para o mesmo ponto M2 substancia a questão da ética e conduta da pessoa.

Entretanto, G2 fala de uma base de dados anterior e maior dos problemas que foram enfrentados nessa actividade critica. E em relação a Moçambique, refere ainda que as velocidades foram ajustadas de acordo com a realidade de cada localidade.

Para I1 refere que olhasse para o histórico de eventos que ocorrem ao longo da semana, e através desses históricos direcionam certo tipo de inspecção ou campanhas. A ideia das campanhas é trazida também, por M1.

No que concerne a relação entre os trabalhadores para o estabelecimento da inspecção educativa G1 refere que é uma relação directa. Enquanto, para G2 refere que a relação se assenta no cuidado mutuo focada no diálogo. No entanto, I1 assume que a relação é de entre ajuda entre o condutor e o passageiro e prefere chamar a essa relação como sendo de camaradagem. I2 acrescenta que todos são chamados a intervir na inspecção educativa neste contexto, concorre para uma relação de coresponsabilidade.

Para M1 e M2 referem que são monitorados os DSS que são as regras do dia-a-dia e há sempre espaço para alertar e informar e fazer saber é uma relação de proximidade.

Em relação aos elementos tecnológicos usados para a inspecção educativa na CLN G1, G2, I1 e I2 são unanimes em referirem acerca da existência de *car track*. Outro instrumento é o

estilómetro ou bafómetro que serve para a verificação os níveis de alcoolemia, ou seja, da ingestão do álcool nos condutores, e equipamentos de monitoramento de velocidades.

Entretanto, G1 traz à tona a ideia dos equipamentos para a verificação da condição do pneu, equipamentos de monitoramento do e diversos equipamentos que podem ser usados em função do tipo de inspecção que se pretende realizar.

Por conseguinte, G2 acrescenta referenciando a existência de um *tag* que identifica o condutor ao pegar na viatura.

Para M1 considera o uso de cartazes, ilustrações como fotografias como elementos que servem no dia-a-dia.

No tocante aos equipamentos usados para a inspecção educativa na CLN, G1, G2, I1, I2, M1 e M2 mencionam o estilómetro ou bafómetro como sendo uma grande arma para actuação no comportamento e o monitoramento pelo *car track*. Não obstante o I1 acrescentar o *check list* da própria viatura.

Por seu turno, I2 referencia os radares existentes para medir a velocidade nas operações. M1 acrescenta a questão dos sinais e o M2 fala dos EPI's.

No ponto atinente aos pressupostos inovadores da CLN para que os condutores respeitem as normas da empresa, G1 e I1 entende que se deve actuar no meio físico, na estrutura dos equipamentos e trabalhar com as pessoas mudando a sua cultura e comportamento, e chamar a consciência das pessoas sobre a importância da sua vida como o ponto-chave; através do cuidado activo genuíno, que é; a pessoa cuidar de mim, acima de tudo.

E, se eu me preocupo comigo, me preocupo com a minha saúde e com o meu bem-estar, acabo também, me preocupando com o bem-estar dos outros que estão ao redor de mim.

No entanto, I2 refere que colocam panfletos dentro das viaturas que despertam atenção aos condutores. Secundada a ideia do M2 que dão conta que, nas viaturas foram colocados alguns chips que possibilitam que, quando existe uma tendência de exceder a velocidade deia um bip, ainda a existência de pluviómetros para verificação da queda pluviométrica.

Por seu turno, M1 refere que a CLN sempre treina e treinou, informa, ambienta aos seus recursos humanos.

Ao que diz respeito as normas da CLN para fazer respeitar a educação na condução de veículos G1 referência a existência na empresa das regras de ouro onde escrupulosamente, devem ser respeitadas, e o código de ética que tem a ver com as normas, regulamentos de trânsito da empresa onde os condutores têm uma disciplina e respeito de actividades críticas, e diversos documentos norteadores.

No tocante as normas para fazer respeitar a educação na condução de veículos G1, G2 I2, M1 mencionam que a empresa tem as normas de ouro, onde é imperioso que sejam respeitadas, para o caso aplica-se a regra de ouro número 2; as RAC 2 (regras das actividades críticas número 2). G1 alarga-se em remeter ao código de ética que tem tudo a ver com o cumprimento de normas, os regulamentos de trânsito da empresa, e outros diversos documentos onde prevê-se toda uma disciplina e respeito pelas normas da empresa, e outros documentos norteadores.

A mesma ideia é trazida por G2 que refere que todo pessoal que trabalha para a CLN para pela instrução de trânsito, que normativo interno, que é necessariamente uma norma interna da CLN para a formação específica, para depois pegar nos veículos.

Por seu turno, M2 fala das normas para fazer respeitar e faz *check list* da própria viatura.

Para o uso de tecnologias de informação na educação de condutores de veículos G1 menciona os treinamentos *on line*, que é uma plataforma bastante grande, através de todo um aparato tecnológico que auxilia na formação dessa cultura e controle dessa actividade.

Ademais, G1, G2, I2 assim como M2 falam-nos do controle e monitoramento do veículo 24 horas, através do *car track* que permite ao gestor através de um aplicativo poder verificar onde esta o veiculo, se o veiculo mudou de rota, se o veiculo esta fazendo aquelas actividades que realmente eram propostas, se o veiculo esta dentro da velocidade.

Toda essa informação é passada através de mensagens para a central de informação.

G2 prefere falar dos *emails* que são usados para detectar casos de desvios, onde as pessoas recebem tais *emails* e ficam sabendo dos desvios que cometeram, e todos os desvios são publicados em DSS e em conversa com todos os colaboradores.

Por seu turno, M1 refere que na condução é restrito e proibido usar os meios de comunicação.

No item referente aos principais instrumentos da CLN para inovar na condução de veículos G1 refere que a inovação na CLN é uma prática diária, inclusivé fala do banco de ideias existente na empresa, onde cada um pode propor algo. Entretanto, no que concerne à inovação na empresa está mais virada à conformação da cultura, onde se procura actuar constantemente, no comportamento das pessoas.

Por outro, G2, I1 e M2 falam do treinamento do RAC 2 que é o principal instrumento da empresa, cujo tem a ver com a condução defensiva e como proceder em casos de problemas ou situações críticas.

I1 alarga-se na questão da saúde da pessoa onde a área de saúde verifica se a pessoa pode conduzir ou não. E mais, fala da questão dos dispositivos de segurança instalados nos

equipamentos ou nas viaturas da empresa como *rops*, a *air bag*, travões em vigência, vidros laminados, protecção do vidro traseiro, uso obrigatório do cinto de três pontos.

Para I2 prefere trazer-nos a questão dos *chips* com a identificação do motorista que permite identificá-lo ao dar *start* na viatura e o seu trajecto.

Outrossim, M1 confere o cumprimento do rotograma através dos horários e respeitando as velocidades.

Em relação às formas usadas para a chamada de atenção sobre os perigos na condução de veículos aos condutores, G1 dá conta que, todo evento, uma vez acontecido, e de princípio a empresa não quer que aconteça acidente algum, os membros da empresa geram o aprendizado a partir daquilo que se faz do bom, e aquilo que se deixou a desejar.

Para o mesmo ponto G2, I1, I2 e M1 acrescenta a ideia do G1 referindo que é feita a chamada de atenção primeiro por meio de DSS sobre os perigos, em conversas nas semanas de prevenção contra os acidentes, onde todos os trabalhadores, e em especial aos motoristas, incluindo os passageiros são chamados à consciência sobre os riscos.

Por outro lado, M2 refere que têm tido a medição de velocidade para além, daquilo que é monitorado no sistema, os técnicos da segurança têm controlado o tráfego por forma a chamar atenção sobre as regras que sempre devem ser cumpridas.

No que concerne às tecnologias usadas para educar aos condutores de veículos na CLN G1 refere que, para cobrar é necessário ensinar e aferir se o conhecimento está a ser praticado. Para G2 assim como I2 falam das tecnologias usadas refere às projecções através do *data show* que têm sido usadas nas reuniões da empresa; os acompanhamentos a partir de inspecções onde são usadas tecnologias para detectar as falhas por forma a melhorar.

Continuando I2 fala dos telemóveis, telemóveis fixos e teleconferências que, são usados para reuniões remotas, encurtando distâncias aos participantes das mesmas.

Para o mesmo ponto, M2 refere aos aparelhos para a medição da velocidade, e fala dos bafómetros.

No tocante aos eventos educativos promovidos para educação dos condutores de veículos na CLN, G1, G2, I1, I2, M1 e M2 fazem saber que na empresa há fóruns diários, semanais e mensais de diálogo de saúde e segurança onde são incluídos temas relacionados ao trânsito, a condução e ao comportamento seguro.

Ademais, existem as campanhas periódicas de segurança rodoviária em toda empresa quando é identificado algum evento.

Por conseguinte, são feitos os paradões de segurança, palestras, treinamentos que ocorrem em diversos níveis da directoria, nas gerências ou nas supervisões.

Para tanto, a empresa tem diversos momentos para o tratamento dos eventos.

I2 preferiu alongar-se nas campanhas semanais de segurança rodoviária em todas as bases, onde neste fórum são avaliados e discutidos junto dos motoristas sobre os desvios discutidos e são geradas medidas de controle. Procura-se saber as causas que geraram tais acidentes ou desvios para melhoria.

No ponto relacionado ao uso dos acidentes de trânsito na educação dos condutores de veículos G1, G2, I1 e I2 referem que uma vez que o acidente ocorreu é um evento que ninguém deseja, tem que haver uma apuração bastante eficaz, porque através dessa apuração gera-se plano de acção por forma a bloquear futuros acidentes. Acrescenta que a questão comportamental que a revemos através dos treinamentos, capacitação e conscientização.

M1 refere que servem para mostrar o quão é perigoso não cumprir os procedimentos e M2 acrescenta que somos recordados sobre aquilo que efectivamente, fomos ensinados que são as regras básicas de condução.

## **4.2. Interpretação dos dados**

### **4.2.1. A inspecção educativa na CLN**

Em primeiro lugar, no que se refere à inspecção educativa na CLN, G1, G2, I1, I2, M1 e M2 referem que tem a ver com a elevação dos comportamentos humanos aceitáveis na instituição. Estes devem estar ligados à condução cuidadosa de veículos. O que garante a integridade física do colaborador e do património da empresa.

Conforme G1 e G2, a condução defensiva de veículos baseia-se em pré-requisitos de saúde e segurança que são praticáveis diariamente na empresa tanto para as viaturas, assim como, para os condutores. Para o mesmo assunto, I1 e I2 acrescentam que os motoristas são instruídos para que obedeam à verificação diária das viaturas, e que façam o levantamento dos riscos ligados a essa actividade.

Enquanto, M1 e M2 consideram que, é no treinamento do RAC 2 onde são emanadas as regras básicas para circular dentro da CLN.

A ideia dos pré-requisitos de saúde e segurança referidos por G1 e G2 relacionados com a instrução dos motoristas referida por I1 e I2, condiz com a INS-0003 da CLN, onde são

emanadas as directrizes para a gestão do trânsito e de veículos automotores, equipamentos móveis e pedestres ao serviço da CLN, conjugada com a INS – 0010 da CLN que, estabelece os requisitos para a execução das actividades críticas com o propósito de preservar a vida das pessoas.

Assim, a ideia da instrução e dos pré-requisitos substanciada pelas normas INS – 0003 e INS - 0010 também, encontram-se explicadas em Sallis (2012) quando faz menção ao imperativo moral e profissional das instituições demandadas, que, por si, requerem métodos de qualidade no processo de gestão das instituições e operações por forma a encontrarem-se altos níveis de padrões de excelência.

Neste contexto, vemos algum sincronismo entre as informações dos nossos entrevistados, as instruções da CLN e o nosso embasamento teórico, dado que, se encontra referenciado que, o propósito da inspecção educativa visa ensinar ou seja treinar e monitorar para que se atinjam os padrões de qualidade necessários para a envolvente da CLN.

#### **4.2.2. Formas de inovação na inspecção educativa na CLN**

Segundo, no que toca às formas da inovação na inspecção educativa, G1 e M2 falam-nos da derivação de diversos documentos formais tais como directrizes básicas da operação, requisitos de actividades críticas e mais uma vez política de saúde e segurança da empresa referida no ponto acima.

Para o mesmo assunto, G2 e I1 apontam a existência de uma base maior com os problemas que foram enfrentados nessas actividades críticas como é o caso do ajuste das velocidades das viaturas em Moçambique para cada localidade.

A questão das formas de inovação prende-se com pessoas que se encontram submetidas aos mesmos processos. Dai que G1, G2, I1 e I2, M1 e M2 referem que a relação entre as pessoas é directa ou proximidade, assente no cuidado mútuo, focada no diálogo e na entreaajuda.

Na visão dos especialistas G1, G2, I1 e I2, os elementos e equipamentos tecnológicos usados na inspecção educativa são o *car track* o estilómetro ou bafómetro. Estes últimos servem para a verificação da ingestão do álcool nos condutores, e equipamentos de monitoramento de velocidades, não obstante I1 acrescentar o uso do *check list* da viatura.



Na mesma senda, G1 trouxe a ideia da existência do equipamento para a verificação da condição do pneu, e diversos outros equipamentos que são usados em função do tipo de inspecção que se pretende levar a cabo.

Também G2 acrescentou a existência de um *tag* que identifica o condutor da viatura no momento em que põe a viatura em funcionamento. No dizer de M1, são usados cartazes, ilustrações como fotografias no seu quotidiano.

As disposições das formas da inspecção educativas trazidas por G1 e M2 em torno dos diversos documentos formais e directrizes encontram-se substanciadas no PRO- 0113 da CLN, onde são arrolados num quadro diversos tipos de infrações e a sua categoria.

Em adição, em relação ao *car track* e *check-list* trazida por G1, G2, I1 e I2 também, encontra-se mencionada na INS – 0003 da CLN que confere a necessidade da observação do rotograma antes do deslocamento fora da zona urbana, atentando para os limites de velocidade e informações sobre pontos de atenção. E preencher, diariamente, o *check-list* antes de iniciar o “*start*” do veículo, devendo ser observados todos itens do *check-list*.

As ideias acima são corroboradas por Felgueiras (2011) e Kruppa (2007) que vem na história da educação um saber instrumental ante a sociologia da educação pelo papel preponderante no estabelecimento da compreensão dos factos educativos pelo conhecimento do contexto que se deram e daí serem tiradas as causas e necessidade que os originaram.

Por conseguinte, vemos que existe uma correlação entre os equipamentos e as relações profissionais mencionadas pelos entrevistados e emanadas nas directrizes da CLN. As ideias do Felgueiras (2011) e Kruppa (2007) encontram um enquadramento com os dizeres do G1 que fala da necessidade do enquadramento cultural por forma a se ter um alinhamento de princípios na empresa.

Também, G2 fala da base de dados com o levantamento das criticidades antes existentes, que de certa forma dialoga com a ideia dos factos educativos trazidos por Felgueiras (2011) e Kruppa (2007).

#### **4.2.3. Factores de inovação educativa na condução de veículos na CLN**

Em terceiro lugar, procurou-se abordar sobre os factores de inovação educativa na condução de veículos, inicialmente em relação aos pressupostos inovadores da CLN para que os condutores respeitem as normas da empresa. G1 e I1 falam do cuidado activo genuíno que é a pessoa cuidar

de si e deixar que seja cuidada por outrem. I2 fala dos panfletos dentro das viaturas que despertam a atenção aos condutores sobre as suas infracções. Esta última ideia é secundada por M2 que fala do *bip* que é dado ao motorista em casos de exceder a velocidade, e da existência de pulvímetros para medir a quantidade pluviométrica.

M1 dá a importância à prática dos treinamentos aos recursos humanos da CLN.

E no que se refere à educação na condução de veículos G1, G2, I2 e M1 mencionam as regras de ouro da empresa cujo comprimento deve ser escrupuloso; nomeadamente, a regra de ouro número 2, o RAC 2. Por seu turno, G 1 e G2 baseiam-se nas normas internas tais como; código de ética, os regulamentos de trânsito da empresa e outros documentos norteadores.

O ponto acima relacionado com a educação liga-se às tecnologias de informação usadas na educação dos condutores de veículos. Para tal, G1 confere aos treinamentos *on line* que é uma plataforma grande que auxilia na formação dessa cultura e o controle dessa actividade. G1, G2, I2 e M2 falam-nos do monitoramento do veículo 24 horas através do *car track* que permite ao gestor através de um aplicativo poder verificar; onde está o veículo, e se está obedecendo à velocidade.

Para tanto, toda essa informação é passada através de mensagens para a central de informação.

G2 preferiu falar dos *emails* que são usados para detectar alguns desvios e as pessoas ficam a saber sobre tais desvios, e todos os desvios são publicados em DSS e em conversas com todos colaboradores.

Para o mesmo ponto, M1 faz saber de que na condução é restrito e proibido o uso dos meios de comunicação.

Por fim, em relação aos instrumentos da CLN para inovar na condução de veículos, G1 fala da inovação como prática diária na empresa, e informa sobre o banco de ideias existente na empresa; onde cada um pode propor o que deseja. Destaca a conformação da cultura como sendo o foco para actuar no comportamento das pessoas.

Por seu turno, G2, I1 e M2 conferem o treinamento do RAC 2, como sendo o principal instrumento da empresa, pois tem que ver com a condução defensiva e de como proceder em questões de criticidades.

I2 diferencia-se dos demais, por falar dos *chips* com a identificação do motorista, que permite identifica-lo ao dar *start* na viatura e o seu trajecto.

Encontramos as disposições trazidas pelos entrevistados G2, I1 e M2 referentes ao treinamento do RAC 2 para que o motorista conduza a viatura na CLN, e é referida a existência do monitoramento 24 horas através do *car track* trazido por G1, G2, I2 e M2. Esta visão é consubstanciada pela INS – 0003 da CLN que responsabiliza a área da segurança no trabalho a realizar auditorias e ou fiscalizações de trânsito, dentro das instalações da empresa, para verificação do cumprimento das regras de trânsito e das disposições estabelecidas na respectiva instrução. Conjugada a INS -0010 da CLN que confere o sistema de registo de velocidade, em que os limites de velocidade devem ser, rigorosamente, cumpridos.

Registamos os dizeres dos entrevistados e as instruções levadas a cabo pela empresa, porém não deixaremos de trazer o posicionamento de Caixeta-filho e Martins (2001) citados por Reis (2003) a propósito da logística. Numa das suas abordagens diz que, quando se trata de desempenho é necessário criar-se a sua monitorização visando acompanhar o comportamento através de referências pré-estabelecidas; identificar e executar acções no sistema para alertar seu comportamento e conseqüentemente, seus resultados.

Podemos ver que, nos factores de inovação educativa na condução de veículos na CLN existe um sistema instalado como são os casos de *car track* referenciado por G1, G2, I1 e I2, o *tag*, RAC 2 e monitoramento 24 horas referenciado pelos entrevistados G1, G2, I2 e M2 estes dispositivos assentam na visão do Caixeta-Filho e Martins (citados por Reis) dado que, a monitorização dos comportamentos através de regras pré-estabelecidas auxilia no alerta do sistemas *on line*.

#### **4.2.4. Aspectos educativos na condução de veículos nos condutores da CLN**

Em último lugar, em relação aos aspectos educativos na condução de veículos nos condutores da CLN, foi possível através da análise das formas usadas para a chamada de atenção sobre os perigos na condução de veículos aos condutores, perceber do G1 que cada evento uma vez acontecido, não querendo a empresa que ocorra, o mesmo gera aprendizagem a partir daquilo que se deixou a desejar para que não se repita.

G2, I1, I2 e M2 acrescentam a ideia de G1 de que, é feita uma chamada de atenção sobre os perigos através dos DSS, em conversas nas semanas de prevenção contra acidentes, onde todos trabalhadores, em especial os motoristas, incluindo os passageiros são chamados a consciência sobre os riscos.

M2 particulariza o facto de na empresa ter a medição de velocidade para além daquilo que é monitorado no sistema, os técnicos de segurança que tem controlado o tráfego por forma a chamar atenção sobre as regras que devem ser cumpridas.

Também, é preciso analisar as tecnologias usadas para educar aos condutores de veículos na CLN, em que G1 menciona que, antes de cobrar é necessário ensinar e aferir se o conhecimento está a ser praticado. Para G2 e I2 falam das projecções através do *data show* que são usadas em reuniões da empresa; e acompanhamentos a partir de inspecções onde são usadas tecnologias para detectar as falhas por forma a melhorar.

Por seu turno, I2 sustenta o uso dos telemóveis fixos e teleconferências para reuniões remotas, que encurtam distâncias aos participantes. M2 traz os aparelhos para a medição da velocidade, e os bafómetros.

Naturalmente, por estarmos a falar de educação, fomos buscar os eventos educativos promovidos para a educação dos condutores de veículos na CLN, para este tópico, G1, G2, I1; I2, M1 e M2 enumeraram os fóruns diários, semanais e mensais de diálogos de saúde e segurança em que são inclusos temas relacionados ao trânsito, a condução e ao comportamento seguro. E conferem ainda, as palestras, parades de segurança, e treinamentos que ocorrem em diversos níveis a partir das directorias, nas gerências ou nas supervisões.

Neste contexto, os entrevistados referenciados acima fazem notar que na CLN existem diversos momentos para o tratamento dos eventos.

E I2 preferiu falar com mais precisão em relação as campanhas semanais de segurança rodoviária que são levadas a cabo em todas as bases, onde nestes fóruns privilegia-se a avaliação e discussão junto dos motoristas sobre os desvios, e são geradas as medidas de controles através do aprofundamento das causas da geração de tais desvios para melhoria.

Após termos as informações em torno dos eventos educativos procuramos falar do uso dos acidentes de trânsito na educação dos condutores de veículos na CLN, aqui G1, G2, I1, I2 referem que uma vez ocorrido o acidente, deve haver uma apuração eficaz por forma a gerar-se o plano de acção para bloquear futuros acidentes. Para os entrevistados falam da questão comportamental que é revida através dos treinamentos, capacitação e conscientização.

Para o mesmo ponto, M1 acrescenta dizendo que, os factos acima servem para demonstrar o quão é perigoso não se cumprir as normas. E M2 refere que é por isso que somos recordados sobre aquilo que efectivamente, fomos ensinados; que as regras básicas da condução.

Ao abordarmos sobre os aspectos educativos na condução de veículos nos condutores da CLN os nossos entrevistados dessecaram sobre alguns dados tais como a mencionada por G1 da necessidade de ensinar o conhecimento a ser praticado através de instrumentos tecnológicos tais como os *data show* referidos por G2 e I2 para recordar aos condutores sobre as boas praticas dos fóruns diários, semanais e mensais de dialogo de saúde e segurança na condução para ser alcançado o comportamento seguro mencionado por G1, G2, I1; I2, M1 e M2.

Podemos encontrar regulamentado na INS – 0003 da CLN que fala da instrução para a gestão de trânsito de veículos e pedestres, que basicamente faz parte das directrizes orientadoras. E o PRO – 0113 da CLN que confere os parâmetros para avaliação dos motoristas a serviço na empresa.

Um panorama igual é trazido por autores como Fernando, Pinheiro, Mussi e Canuto; Mendes e Costa falam dos aspectos de consciencialização como palestras e campanhas de sensibilização que mexem com questões do comportamento humano, afigurando-se como métodos que surtiram efeitos em diversas partes do mundo, e naturalmente, acompanhada com formações constantes dos motoristas de veículos.

Deste modo, podemos nos aventurar em dizer que, a CLN tem praticado o esperado no que concerne a questão dos aspectos educativos na condução de veículos por fazer inovar usando tecnologias adequadas de gestão e trazendo a educação constantemente, através de diálogos, palestras e sensibilizações como é referenciado no trecho acima pelos autores que, são trazidos.

## **5. Conclusão**

Nesta pesquisa tratamos sobre a inspecção educativa na condução de veículos como forma de inovação na CLN. Procuramos compreender a inovação na inspecção educativa da condução de veículos na empresa em causa através de identificação das formas da inovação na inspecção educativa dos condutores da CLN; a partir da descrição dos factores da inovação educativa na condução de veículos na CLN; e através da análise dos aspectos educativos na condução de veículos nos condutores da CLN.

Primeiramente, os dados do estudo permitem aferir que; no que se refere a inovação na inspecção educativa da condução de veículos na empresa, esta virada ao aspecto da partilha da informação e conhecimento dado que, são ministradas secções de capacitações e treinamentos para os condutores. Este facto, é uma directriz intrínseca da CLN dado que, para qualquer actividade

estão previstos os requisitos e os devidos treinamentos para que, a pessoa esteja orientada as normas da instituição.

Segundo; os dados permitiram aferir que no que concerne as formas da inspeção educativa nos condutores de veículos na CLN existe um ambiente propício para que, os trabalhadores incorporem as diretrizes como se fossem suas, através das relações de transparência e de camaradagem para que, os resultados sejam alcançados sem sobressaltos.

Terceiro; os dados do estudo permitiram-nos vislumbrar que os factores de inovação educativa na condução de veículos na CLN estão relacionados aos sistemas instalados nas viaturas, aplicativos e sistemas inteligentes de gerenciamento das viaturas dado que, mesmo de forma remota o monitoramento ocorre e podem ser feitas chamadas de atenções. Aqui vemos que, na empresa são usadas as tecnologias de informação e comunicação para a gestão das viaturas e dos motoristas.

Quarto, a pesquisa constatou que, em relação aos aspectos educativos na condução de veículos nos condutores da CLN, a empresa usa as tecnologias adequadas para ilustrar sobre algumas situações de risco, são usados diálogos regulares para sensibilizar e sempre aprender para que, o maior valor da empresa seja preservado.

Contudo, a inspeção educativa contribui para a inovação na condução de veículos na CLN através do diálogo, capacitação, treinamentos, com recurso as tecnologias de comunicação e informação para a gestão veículos e dos seus condutores. Dado que, a empresa se socorre de instrumentos modernos e aplicativos adequados para o controle e monitoramento da condução de veículos priorizando a vida antes de tudo.

### **Referencias bibliográficas**

Azzolini, V. L., Assis, G. A. & Pontarolo, E. (2014). *CidTrans: um jogo para educação de condutores no trânsito urbano*. Paraná, Brasil: CBIE.

Balbinot, A. B. & Zaro, M. A. (2011). *Proposta de um instrumento digital para a verificação do comportamento de motoristas*. Porto alegre, Brasil: UFRGS.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

De Araújo, E. M., Neto, J. D. O., Cazarini, E. W. & Oliveira, S. R. M. (2013). *A gestão da inovação na educação a distância*. São Paulo, Brasil: USP.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teórica e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Deffune, G. (2013). *Prioridade na mobilidade das áreas urbanas – pedestres ou carros?* Maringá, Brasil: Universidade estadual de Maringá.
- Demo, P. (1998). *Desafios modernos da educação*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- De Lima, J. Á. (2012). Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são. Em M. A. Flores, & F. I. Ferreira, (Orgs). *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas*. Famalicão, Portugal: de facto editores.
- Felgueiras, M. L. (2011). *Reflexões em torno das práticas de investigação, preservação e divulgação histórica*. Campinas, Brasil: Revista brasileira de historia e educação.
- Fernandes, A. M. (2016). *Campanhas educativas sobre o trânsito: uma política pública em evolução*. São Paulo, Brasil: Fundação Getúlio Vargas.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Parede. Portugal: Princípia.
- Kruppa, S. M. P. (2007). *Sociologia da educação*. São Paulo, Brasil: Cortez editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: edições sílabo.
- Pinheiro, D., Henrique, J., Franco, I., Guedes, P., Melo, D., Junior, A. S. & Lessa, J. (2012). *Ciclo de debates “siga vivo: para o combate à violência no trânsito”*. Belo Horizonte, Brasil: Assembleia legislativa do estado de Minas Gerais.
- Pires, A. R. (2012). *Sistema de gestão da qualidade: ambiente, segurança, responsabilidade social, indústria, serviços, administração pública e educação*. Lisboa, Portugal: Edições sílabo.
- Thielen, I. P., Grassi, M. V. F. G., Soares, D. P., Hartmann, R. C., Junior, A. M. & Baladón, C. M. (2007). *Percepção de risco e velocidade: a lei e os motoristas*. Brasília, Brasil: Conselho federal de psicologia.
- Tavares, C. F. (2000). Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer um percurso. Em Roldão, M. C. & Marques, R. (org). *Inovação, currículo e formação*. Porto, Portugal: Porto editora.

Reis, A. F. (2003). *Uma proposta de modelo de processo logístico, baseado em gestão por processos e implementação em sistemas de informação, para obtenção de indicadores da qualidade*. Florianópolis, Brasil: UFSC.

Rodriguez, S. Y. S. (2009). *Capacidade de controle emocional e impulsos agressivos em motoristas do transporte colectivo público envolvidos em acidente de trânsito*. Porto alegre, Brasil: pontificia universidade católica do rio grande do sul.

Sarrico, C. S., Rosa, M. J., Sá, P. M. & Sampaio, P. (2014). Introdução às ferramentas e metodologias da qualidade. Em M. J. Rosa, Sã, P. M. & C. L. Sarrico, (2014). *Qualidade em acção*. Lisboa, Portugal: Edições sílabo.

Sallis, E. (2012). *Total quality management in education*. UK, USA: Kogan Page Ltd.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. New Delhi, India: Sage.

Lima, M. R. S., Filho, B. A. C. & Vasconcelos, C. R. M. (2013). *Qualidade e inovação em serviços de transporte colectivo público em Goiânia – GO – Brasil*. Santa Cruz do Sul, Brasil: Redes.

Luckesi, C. C. (2004). *Filosofia da educação*. São Paulo, Brasil: Cortez editora.

Marín, L. & Queiroz, M. (2000). *A actualidade dos acidentes de trânsito na era da velocidade: uma visão geral*. Rio de janeiro, Brasil: Caderno de saúde pública.

Moraes, M. J., Heshimoto, M., Albertini, T. Z. & Sbaraini, J. (2012). *Análise comparativa do perfil empreendedor entre motoristas autônomos e funcionários no transporte rodoviário de cargas*. Campo limpo Paulista, Brasil: FACCAMP.

Mussi, F. B. & Canuto, K. C. (2008). *Percepção dos usuários sobre os atributos de uma inovação*. São Paulo, Brasil: USP.

\_\_\_\_\_INS-0003 - *Instrução para gestão de trânsito de veículos e pedestres*.

\_\_\_\_\_INS – 0010 - *Instrução para requisitos de actividades criticas – RAC*.

\_\_\_\_\_PRO 0113 – *Programa de gestão de motoristas CLN*



## **Qualidade de formação: percepção dos discentes de Mestrado em Administração e Gestão Escolar na Universidade Pedagógica – Nampula**

Hélio Mouzinho Conrado  
helconrado86@gmail.com

### **Resumo:**

Este artigo resulta de uma investigação no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão Escolar (AGE), realizada na Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula e contou com trinta e três participantes. Teve como objectivo geral analisar a percepção dos discentes de Mestrado em AGE em relação à qualidade de formação. O quadro teórico centra-se fundamentalmente na discussão da qualidade de formação no ensino superior. Procurou-se igualmente apresentar os pressupostos do Conselho Nacional da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) atinentes à avaliação da qualidade do ensino superior em Moçambique. Optou-se por uma metodologia qualitativa na modalidade de estudo de caso, com a entrevista semi-estruturada e a análise documental como técnicas de recolha de dados. Os resultados do tratamento dos dados através da análise de conteúdo permitiram concluir que: no cômputo geral, a qualidade de formação do curso de mestrado em AGE na UP-Nampula é satisfatória aos respectivos discentes e corresponde aos pressupostos de qualidade estabelecidos pelo órgão nacional que subentende a matéria; os discentes consideram bom o desempenho pedagógico do corpo docente; há alguma insatisfação dos discentes devido à existência de conteúdos considerados dispensáveis para a formação; não há obediência à sequência de decurso prevista pela estrutura curricular.

**Palavras-chave:** Qualidade de formação, CNAQ, AGE.

### **Abstract:**

This article is the result of an investigation in the Master's in Management and School Management (AGE), held at the Pedagogical University, Nampula Delegation and counted with thirty-three participants. The general objective of this research was to analyze the students' perception of MS in AGE in relation to quality of training. The theoretical framework focuses fundamentally on the discussion of the quality of training in higher education. It was also tried to present the assumptions of the National Council for the Evaluation of the Quality of Higher Education (CNAQ) regarding the evaluation of the quality of higher education in Mozambique. A qualitative methodology was the option in the case study modality, with the semi-structured interview and the documentary analysis as techniques of data collection. The results of data processing through content analysis allowed us to conclude that: in general terms, the quality of the MSc course in AGE at UP-Nampula is satisfactory to the respective students and corresponds to the quality established by the national body that that understand the subjects; the students consider the pedagogical performance of the teaching staff to be good; there is some dissatisfaction among the students due to the existence of contents considered expendable for the formation; there is no obedience to the sequence of course provided by the curricular structure.

**Keywords:** training Quality, CNAQ, AGE.

### **1. Introdução**

O presente estudo procura reflectir sobre o tema *Qualidade de formação: percepção dos discentes de Mestrado em Administração e Gestão Escolar na Universidade Pedagógica – Nampula*. Este foi realizado na Universidade Pedagógica, concretamente na Delegação de

Nampula, com o foco da análise voltado à percepção dos discentes do Curso de Mestrado em Administração e Gestão Escolar (AGE<sup>18</sup>).

O fundamento da temática em alusão assenta no facto da necessidade de se ter o pulsar da percepção sobre a qualidade de formação por parte dos formandos. Aliás, no âmbito da melhoria da qualidade de ensino nas instituições nacionais de ensino superior, a satisfação do consumidor, enquanto indicador-chave do estágio da qualidade do ensino, deve igualmente ser feita pelos respectivos discentes, a partir da sua experiência sobre o desempenho da instituição que atende às suas expectativas no contexto de ensino e aprendizagem em avaliação. Tal como refere Bolzan (2006) “a busca pela qualidade é um dos caminhos de transformação das universidades na procura de melhoria de processos académicos e administrativos” (p. 38).

Com a descrição feita sobre a pertinência de se aferir a qualidade da formação, abrangente aos programas de pós-graduação, surgiu a inquietação assente na percepção dos discentes de Mestrado em Administração e Gestão Escolar em relação à qualidade de formação. Deste modo, foram levantadas as seguintes questões de investigação: *(i)* Que percepção os discentes têm das metodologias de ensino no curso de Mestrado em AGE? *(ii)* Como os discentes se sentem relativamente à organização e gestão da estrutura curricular? *(iii)* Que avaliação os discentes fazem em relação ao desempenho pedagógico do corpo docente?

Assim, a condução da análise foi feita por meio das questões de investigação acima levantadas. Talbot (1995, cit. em Gomes, 2008) refere que “as questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados de investigação” (p.138).

À partida, foi objectivo geral desta pesquisa analisar a percepção dos discentes de Mestrado em Administração e Gestão Escolar em relação à qualidade de formação. Os objectivos específicos foram: aferir a percepção dos discentes em relação às metodologias de ensino no curso de Mestrado em AGE; descrever o sentimento dos discentes em relação à organização e gestão da estrutura curricular; avaliar o desempenho pedagógico do corpo docente na óptica dos discentes.

Para responder às questões acima enunciadas, tendo em conta os objectivos da pesquisa, optou-se por uma metodologia qualitativa na modalidade de estudo de caso. O estudo teve uma participação de trinta e três discentes do curso em alusão, extraídos onze em cada uma

---

<sup>18</sup> Administração e Gestão Escolar

das três turmas havidas durante o intervalo de tempo em análise<sup>19</sup>. A constituição dos participantes foi por acessibilidade, na medida em que, segundo Guerra (2006, cit. em Canastra, Haanstra e Vilanculos, 2015), na pesquisa qualitativa opta-se por escolher participantes que assumam um estatuto de “informantes privilegiados” (p.19).

A entrevista semi-estruturada e a análise documental foram as técnicas de colecta de dados. Assumiu-se a entrevista por se pretender colher as percepções dos informantes sobre a qualidade da formação a si proporcionada, pelo que se desembocou na análise do conteúdo das respostas. A análise documental consistiu na consulta e exploração de documentos inerentes ao curso.

Este artigo tem, na sua estrutura, duas partes essenciais: a primeira dedicada ao enquadramento teórico, e a segunda reservada à discussão dos resultados da investigação empírica.

## **2. Qualidade de formação**

De acordo com vários autores, o conceito de qualidade ainda hoje suscita grande confusão na literatura, na medida em que se encontra ligado a procedimentos, ou à capacidade de satisfazer certos fins, como também à excelência das organizações, e ainda à eficiência, eficácia e produtividade (Rocha, 2006). Nesse contexto, embora pesem vários estudos efectuados, o evidente é que os resultados revelam que não existe um consenso sobre a sua definição.

Sendo assim, nesta análise foi assumida a definição formulada pelo British Standards Institute (2000), segundo a qual qualidade é a totalidade de características de um produto ou serviço que incidem na sua capacidade para satisfazer uma determinada necessidade (Kottler, 2003).

No contexto referido, exige-se às Instituições de Ensino Superior (IES<sup>20</sup>) a adequada clarificação de suas finalidades e preparação de programas de ensino-aprendizagem que constituam critérios de referência que possibilitem avaliar a qualidade das actividades por si realizadas.

Assim, a qualidade encarada na perspectiva em alusão remete para um conceito que lhe está intimamente associado – o de garantia. Por conseguinte, reitera-se que esta garantia deve estar

---

<sup>19</sup> A análise centrou-se nas duas únicas edições do curso havidas até então (admissões em 2012 e em 2013).

<sup>20</sup> Instituições de Ensino Superior

documentada para assegurar que os interessados e todos os demais envolvidos e os que directa e/ou indirectamente possam ser afectados pela qualidade do ensino sejam oportunamente informados sobre as expectativas que na mesma depositam, sobre os seus resultados e, ainda, sobre tudo o que possibilite a melhoria da prática pedagógica (Lapa & Neiva, 1999).

## **2.1. Qualidade em serviços educacionais e estudos relacionados**

Em relação à educação, a busca de qualidade enquanto processo é decisiva e relevante para qualquer instituição, sobretudo as de ensino superior, uma vez que, os respectivos órgãos reguladores obrigam a um rígido controlo da qualidade para que as IES possam ser autenticadas e/ou manter-se em funcionamento.

Sobre a consistência e fiabilidade dos resultados de estudos de qualidade, Moreira, Silveira, Ferreira e Cunha (2010) destacam que dadas as dimensões e a complexidade dos sistemas educacionais parece ainda haver um longo caminho a ser percorrido até que os resultados das experiências de avaliação se tornem procedimentos consolidados e com critérios reconhecidos e assumidos pelos demais grupos de agentes interessados na temática de avaliação educacional.

No que diz respeito ao carácter vinculativo das bases de avaliação, tem-se defendido que os teóricos dessa matéria evidenciam o impacto positivo causado pela adopção de um formato de avaliação do ensino superior. Outrossim, em contraposição ao espírito atinente aos procedimentos de aferição da qualidade nas IES, o autor indica que essas formas de avaliação se têm vindo a actualizar com o tempo, mediante a passagem da visão de uma relação qualidade/quantidade para a expansão das instituições e cursos. Não obstante, evidências apontam para um esgotamento desse modelo que é baseado em aspectos formais, sem, contudo, alterar a essência da qualidade do ensino superior Real (2007).

A partir das colocações feitas, percebe-se que pela importância que se dá às ferramentas de avaliação, até por serem obrigatórias, é necessário que a sua aplicação seja feita em pesquisas científicas que visem aferir a qualidade dos serviços percebida pelo consumidor – o discente.

Em alusão à praticabilidade de um esboço de avaliação, Brochado (2009) efectuou uma pesquisa assente na relação de desempenho de cinco instrumentos de medidas alternativas para avaliação da qualidade dos serviços em educação, tendo constatado que os estudantes do

ensino superior consideram mais importantes os atributos académicos e, menos importantes os atributos físicos.

Santos (2014) destaca o estudo com 3 anos de duração efectuado por Hill (1995) numa instituição inglesa de educação vocacionada às áreas de Contabilidade, onde se procurou avaliar a sua importância e desempenho nas componentes académica, alojamento e serviços financeiros. Os resultados do estudo revelaram que a importância dada ao contacto pessoal entre docentes e estudantes diminuiu na medida em que estes passaram do primeiro para o segundo nível de frequência do curso. Em contrapartida, no mesmo período, aumentou a importância dada aos serviços financeiros.

Resumindo o panorama teórico à volta dos estudos sobre avaliação da qualidade nas IES pode-se constatar a existência de várias pesquisas, cuja base metodológica de sua concretização foi variando em função das especificidades contextuais e institucionais. Contudo, independente dos critérios metodológicos aplicados, no global da literatura consultada, constatou-se um ponto de convergência entre os estudos – intenção de se aferir o estágio da qualidade dos serviços educacionais.

Assim, no contexto desta pesquisa, para a análise da qualidade da formação do curso em estudo, optou-se pelos pressupostos do CNAQ<sup>21</sup> no que diz respeito aos indicadores de avaliação de cursos e/ou programas das IES nacionais.

### **3. O Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) e os pressupostos à sua volta**

O CNAQ é o órgão executivo na implementação das atribuições do Sistema Nacional da Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior em Moçambique (SINAQUES). Assim, a concretização da actividade avaliativa, o CNAQ estabelece princípios e indicadores, conforme o objecto de avaliação – instituição, curso e/ou programa. Ainda para este órgão, a auto-avaliação deve-se reger pelos princípios de participação, transparência, regularidade, obrigatoriedade e divulgação (CNAQ, 2013).

Pelos princípios acima citados depreende-se o rigor e isenção da informação que se espera produzir mediante constatações da actividade avaliativa. Nesse contexto, conforme se

---

<sup>21</sup> Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior

apresenta a seguir, para o caso de cursos e programas, o órgão executivo em alusão aponta nove indicadores de avaliação da qualidade a serem observados nos respectivos casos.

*Indicador 1:* Missão e objectivos gerais da Unidade Orgânica; *Indicador 2:* Organização e gestão dos mecanismos de garantia de qualidade (organização do ciclo de estudos; estrutura organizacional responsável pelo ciclo de estudos; estrutura e mecanismo de garantia de qualidade); *Indicador 3:* currículo (estrutura curricular, conteúdos dos programas/cursos curriculares; metodologias de ensino-aprendizagem; avaliação do desempenho dos estudantes e eficiência formativa no programa/curso curricular; parcerias na implementação do currículo do ciclo de estudos; *Indicador 4:* Corpo Docente do ciclo de estudos (dados da equipa docente do ciclo de estudos; regime de vinculação e qualificações do corpo docente; Procedimentos de recrutamento e gestão do corpo docente); *Indicador 5:* Corpo discente e ambientes de aprendizagem do ciclo de estudos (caracterização dos estudantes, ambientes de aprendizagem); *Indicador 6:* Pesquisa e extensão; *Indicador 7:* Infra-estruturas (laboratórios, salas de aulas, bibliotecas e equipamentos; *Indicador 8:* Corpo técnico-administrativo; *Indicador 9:* Nível de internacionalização das actividades da Unidade Orgânica (CNAQ, 2013).

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

Os dados da pesquisa presentes neste item são apresentados e discutidos com base nas seguintes categorias saídas dos objectivos específicos e dos conteúdos das conversas mantidas com participantes da pesquisa: (i) diversificação na metodologia de ensino com ênfase nos métodos activos; organização e gestão da estrutura curricular; (ii) relevância dos conteúdos curriculares; (iii) calendarização das actividades curriculares; (iv) incentivo à participação activa dos discentes.

De referir que a base para definição dos objectivos específicos esteve assente nos indicadores 3 (Currículo) e 4 (Corpo docente) do Guião de Auto-avaliação de Cursos e/ou Programas e Instituições de Ensino Superior em Moçambique, definidos pelo CNAQ. Nestes indicadores, foram seleccionados os sub-indicadores metodologias de ensino, estrutura curricular e desempenho do corpo docente, por se considerarem os que, em conjunto, mais abrangem a qualidade de formação na perspectiva do presente estudo.

##### **4.1. Diversificação na metodologia de ensino com ênfase nos métodos activos**

A respeito da diversificação na metodologia de ensino, todos os discentes entrevistados afirmaram terem sido aplicados diferentes métodos e técnicas de ensino em cada um dos módulos curriculares, visto que o decurso das actividades de cada disciplina foi conduzido pela combinação de, pelo menos, dois métodos de ensino (activos, expositivos, interrogativos) bem como o uso de aula expositiva, pesquisa, seminários, estudo de caso, debate com a classe.

Analisando o conteúdo das entrevistas depreende-se que a metodologia de ensino aplicada ao curso em análise foi diversificada tanto em métodos de ensino quanto nas respectivas técnicas de condução das sessões curriculares, uma vez que as explicações dos respondentes foram especificamente unânimes a esse respeito. Sobre este aspecto, Beltran (1996) afirma que na formação de nível superior “a diversificação das metodologias de ensino e de matérias pedagógicas é considerada um elemento importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento de competências”.

Quanto à ênfase nos métodos activos, os dados indicam que se deu ênfase aos métodos activos de ensino, pois, a maioria dos entrevistados deu respostas que convergiram na afirmação de que, em todos os módulos curriculares, as actividades foram conduzidas com pleno ênfase nos métodos activos e participativos de ensino, pois, segundo eles, a concretização deste pressuposto foi feita através de actividades de aprofundamento de questões inerentes ao curso por parte dos discentes, para posterior debate em sessões de turma. Alguns entrevistados comungaram, em parte, com o posicionamento dos anteriores ao dizerem que a ênfase nos métodos activos e participativos de ensino foi observada, mas não na totalidade das actividades curriculares do curso, uma vez que em alguns módulos foi predominantemente aplicado o método expositivo de ensino.

Fazendo uma análise dos dados apresentados sobre a relativa ênfase nos métodos activos de ensino, constata-se que existe alguma variação na aplicação desses métodos. Contudo, pode-se aferir relativa predominância dos métodos activos participativos na condução dos módulos curriculares do curso de mestrado em AGE. Esta constatação encontra suporte na visão de Laita (2015) segundo a qual na prevalência dos métodos activos de aprendizagem a “construção do conhecimento não depende exclusivamente do professor, mas principalmente dos próprios estudantes como indivíduos e como grupo”.

#### **4.2. Relevância dos conteúdos curriculares e quantidade de disciplinas**

Nas conversas com os participantes, procurou-se aferir a sua percepção quanto ao alinhamento ou coerência entre os conteúdos ministrados e os objectivos do curso, tendo em conta o perfil de saída do formado. Assim, a maioria dos entrevistados afirmou haver alinhamento nesse sentido, tendo sustentado que os conteúdos curriculares das disciplinas do curso permitem formar um mestre em AGE dotado de conhecimentos sobre as mais variadas formas de realizar actos administrativos nas instituições educativas.

Outrossim, alguns entrevistados disseram que o alinhamento entre conteúdos curriculares e objectivos do curso existe em parte, pois, na sua opinião, há conteúdos caracterizados por alguma ambiguidade em relação ao curso, por não agregarem valor directo na formação de um pós-graduado em AGE. Por seu turno, um entrevistado assumiu um posicionamento contrário ao dos anteriores respondentes ao afirmar não haver alinhamento. “Tendo em conta o perfil de saída deste mestrado, não há alinhamento entre conteúdos curriculares ministrados e os objectivos preconizados. Isso deve-se ao facto de não haver uma sequência lógica construtiva na ocorrência dos módulos, o que transparece inexistência de interdisciplinaridade entre os módulos e respectivos conteúdos curriculares” (Mest.33).

Com base nas respostas dos discentes entrevistados pode-se depreender que a sua percepção sobre o aspecto em análise é que existe alinhamento entre os conteúdos curriculares do curso de Mestrado em AGE e respectivos objectivos preconizados. Porém, fica igualmente constatada a existência de conteúdos considerados dispensáveis para a formação de um especialista em AGE, conforme se espera o perfil de um mestrado na respectiva área. Aliás, quanto ao perfil de saída do formado neste campo da ciência, o CEPOG (2013) reitera: “O Mestrado em Administração e Gestão Escolar proporcionará oportunidades de desenvolvimento de competências que habilitarão ao desempenho de funções relacionadas a: (i) direcção de estabelecimentos de ensino ou de formação; (ii) cargos de gestão e de liderança organizacional; (iii) assessoria aos órgãos de administração e gestão das escolas, dos conselhos locais, dos centros e áreas educativas ou de formação; (iv) investigação e docência em Administração e Gestão da Educação (p. 182).

Ainda à volta dos conteúdos curriculares, procurou-se aferir a análise dos discentes em relação à *quantidade de disciplinas (módulos) curriculares*. Neste aspecto, as respostas de alguns discentes convergiram na ideia de que a quantidade de disciplinas é satisfatória e adequada ao curso, uma vez que os respectivos conteúdos permitem revitalizar conhecimentos “adormecidos” no mestrando e até criar curiosidades interessantes. Ainda outros entrevistados



disseram que a quantidade de módulos curriculares é reduzida e inadequada ao curso, pois, a área de administração e gestão é deveras vasta, pelo que na sua opinião, se justificaria um aumento de disciplinas. Porém, estes entrevistados não especificaram as disciplinas ou áreas do saber a serem incluídas no currículo. Por sua vez, as respostas da maioria dos entrevistados confluíram na ideia de que a quantidade de disciplinas curriculares é excessiva e inadequada ao curso, pois, na sua opinião, e baseando-se no que sucede noutras IES, para um curso de mestrado, o actual número de disciplinas é elevado, tendo em conta que se trata de uma especialização.

Fazendo uma análise das respostas dos entrevistados, pode-se depreender que os discentes consideram elevada a quantidade das disciplinas curriculares do curso de Mestrado em AGE e, por essa via, inadequada ao nível de aprofundamento específico em causa. Não obstante, constata-se que a extensão quantitativa da estrutura curricular do curso deve-se a duplicidade de módulos cujos conteúdos se mostram susceptíveis de se aglutinar numa só disciplina.

#### **4.3. Calendarização das actividades curriculares e cumprimento do cronograma de duração do curso**

Nas entrevistas mantidas, a maioria dos discentes disse que a programação das actividades curriculares era fornecida com antecedência, consistindo na disponibilização da informação relativa às cadeiras e seminários, datas de sua realização e respectivos docentes. Por outro lado, respostas dos onze discentes da edição de 2013 convergiram na ideia de que nem sempre a informação sobre os módulos a serem ministrados num período lectivo foi previamente facultada aos discentes, pois, apenas no primeiro semestre do curso foi disponibilizada a respectiva calendarização dos módulos, situação que se não veio a repetir nos semestres subsequentes. Analisando os dados apresentados, pela especificação dos respondentes, constata-se que, com excepção da edição 2013, em que apenas no primeiro semestre do curso o respectivo programa semestral de decurso dos módulos chegou aos estudantes, nas duas primeiras edições do mestrado em AGE, em geral, o departamento que subentende a gestão dos programas de pós-graduação disponibilizou a calendarização prévia das actividades curriculares a terem lugar nos respectivos semestres.

A respeito do cumprimento do cronograma de duração do curso, respostas de todos os entrevistados confluíram na ideia de que não houve cumprimento do cronograma previamente concebido, sobretudo, no que tange ao tempo reservado a parte modular, uma vez que, na

prática, este tempo foi além dos previstos três semestres consecutivos. Os mesmos entrevistados sustentaram que o incumprimento do cronograma não se verificou apenas na implementação do plano curricular do curso, como um todo, mas também, nas calendarizações semestrais de vigência das sessões modulares, onde, contrariamente ao programado, os módulos ocorriam em função da disponibilidade dos docentes, sem obedecer à sequência concebida. “Não houve cumprimento do cronograma de duração do curso. (...) Veja só, na edição em que eu faço parte os módulos iniciaram em Março de 2012 e era suposto que terminassem no 2º semestre de 2013. Porém, as sessões modulares se estenderam por mais um ano (dois semestres), isto é, terminaram em Dezembro de 2014 ao serem ministrados os módulos de Tecnologias Educativas e de Gestão Financeira de Organizações e de Projectos” (Mest.29).

Fazendo análise dos dados, pode-se aferir que os três semestres consecutivos reservados à vigência da parte modular do curso, na prática se estenderam para além do tempo estabelecido, tal como se pode notar na situação de até no final do 5º semestre não terem terminado as cadeiras, o que culminou com o alargamento da duração do curso. Aliás, numa referência aos princípios que norteiam os cursos de mestrado na UP, o CEPOG (2013) estabelece que “os cursos têm a duração de quatro semestres, incluindo um semestre do trabalho final de Dissertação” (p.14). Paralelamente à constatação acima, os dados revelam que não houve obediência à sequência de decurso de módulos, contrariando os pressupostos a este respeito. Vygotsky (1991 cit. em Santana, 2013) alerta que o aprendizado não deve ser focalizado numa área só, ao contrário, ele precisa proporcionar a aquisição de várias capacidades particulares. Uma disciplina só contribuirá para o desenvolvimento de outra à medida que houver algum ponto em comum entre elas.

#### **4.4. Incentivo à participação activa dos discentes**

Relativamente ao incentivo a participação dos discentes, os participantes entrevistados têm a percepção de que no decurso das actividades curriculares do curso em análise os docentes incentivaram a participação activa dos mestrandos, uma vez que a maioria dos entrevistados respondeu que em todos os módulos os docentes trabalharam nesse sentido, na medida em que as actividades curriculares estiveram baseadas nas reflexões e discussões de conteúdos das obras especializadas na área disciplinar, para posterior confrontação com o contexto local e experiências práticas dos discentes. Indo ao detalhe, a maioria das explicações confluíram na ideia de que incentivo à participação activa encontrou corpo nos trabalhos de campo

recomendados pelos docentes em que o mestrando ia à busca do conhecimento para discutir em plenário da sala de aulas. Contudo, alguns entrevistados especificaram que tal incentivo não foi verificado em todos os casos, visto que, na sua óptica, as metodologias aplicadas em dois módulos tornaram o discente interveniente passivo no PEA. “Neste aspecto os docentes se saíram muito bem. Salvo o de GFOP que conduziu as sessões por meio de leitura de *slides*, do primeiro ao último dia, sem criar um ambiente para debate na turma” (Mest.31).

Assim, apesar da constatação previamente feita, fica evidente a necessidade de tornar a postura incentivadora do docente global a todos os módulos tendo em conta os pressupostos da formação de nível de pós-graduação. Sobre este aspecto, Machado e Gonçalves (1999) referem que “exige-se que o professor assuma um papel de facilitador e organizador de situações que facilitem a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências nos estudantes”.

## **5. Conclusões**

Em síntese, pelos resultados apresentados chega-se à conclusão que, apesar de não o ser no absoluto conjunto dos aspectos aferidos, a qualidade da formação do curso de mestrado em AGE na UP-Nampula é satisfatória aos respectivos discentes e corresponde aos pressupostos de qualidade estabelecidos pelo CNAQ– na medida em que: em relação ao currículo, a metodologia de ensino aplicada no curso foi diversificada; no concernente à organização da estrutura curricular, apesar da insatisfação dos discentes devido à existência de conteúdos considerados dispensáveis para a sua formação, existe alinhamento entre conteúdos curriculares e objectivos do curso; quanto à gestão do currículo, não foi obedecida a sequência de decurso de módulos prevista pela estrutura curricular; no que diz respeito ao corpo docente, o seu desempenho foi bom, uma vez que a maioria dos docentes incentivou a participação activa dos mestrandos, o que vai de encontro à filosofia reflexiva descrita no currículo dos cursos de mestrado da UP.

## **6. Referências bibliográficas**

- Beltran, J. (1996). *Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instruction: variables y procesos básicos*, vol. I. Madrid, Espanha: Síntesis.
- Bolzan, C. I. M. (2006). *Excelência em gestão universitária: um estudo de caso em uma Instituição Federal de Ensino Superior*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Brasil.

- Brochado, A. (2009). *Instrumentos alternativos para avaliação da qualidade dos serviços em educação no ensino superior*. Santa Maria, Brasil: (s.ed.).
- Canastra, F.; Haanstra, F. & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira, Moçambique: UCM.
- Centro de Pós-graduação (CEPOG) (2013). *Cursos de pós-graduação/Mestrado e Doutoramento*. Universidade Pedagógica. Maputo, Moçambique: Educar.
- Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ) (2013). *Guião de Auto-avaliação de Cursos e ou Programas e Instituições de Ensino Superior em Moçambique*. Maputo, Moçambique.
- Gomes, B. P. (2008). *Enfermagem de reabilitação: um contributo para a satisfação do utente*. Texto inédito. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biométricas Abel Salazar, Porto, Portugal.
- Kotler, P. (2003). *Administração de marketing*. São Paulo, Brasil: Person Prentice Hall.
- Laita, M. S. V. (2015). *A universidade em questão: uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula, Moçambique: Fundação AIS.
- Lapa, J. S.; Neiva, C. C. (1999). *Avaliação em educação: comentários sobre desempenho e equidade*. Texto inédito. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, vol. 4, n. 12, jul./set. Rio de Janeiro, Brasil.
- Machado, F. A. & Gonçalves, M. F. M. (org.) (1999). *Currículo: problemas e perspectivas* (2ª ed.). Porto, Portugal: Asa Editores.
- Moreira, N. P.; Silveira, S. F. R.; Ferreira, M. A. M. & Cunha, N. R. S. (2010). *Eficiência e qualidade dos programas de pós-graduação das instituições federais de ensino superior usuárias do Programa de Fomento à Pós-graduação (PROF)*. Rio de Janeiro, Brasil: Educ.
- Real, G. C. M. (2007). *A qualidade revelada na educação superior: impactos da política de avaliação no Brasil*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Rocha, R. (2006). *Gestão da qualidade: aplicação aos serviços públicos*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Santana, V. (2013). *Educação/formação profissional: concepções e fundamentos básicos*. Tese de Doutoramento. Universidade São Paulo, Brasil.
- Santos, G. S. (2014). *Avaliação da qualidade do serviço educacional numa instituição de ensino superior privada: a perspectiva de alunos de graduação em um estudo longitudinal*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Universidade Pontifícia. Natal: UnP.

## Supervisão pedagógica nas escolas do ensino secundário

Yolanda Manuel Tembe Dambi  
ydambi4@gmail.com

### Resumo

O artigo que se tem em mão, debruça-se sobre “Supervisão Pedagógica nas Escolas do Ensino Secundário”, estudo realizado na Escola Secundária de Napipine em 2016. O objectivo geral é analisar o papel de supervisão no ensino secundário. Os objectivos específicos: fazer levantamento de visitas realizadas pelos supervisores nas suas acções na escola; descrever as tarefas realizadas pela supervisão; e propor programas de visitas contínuas. O estudo é de grande importância porque a supervisão é uma actividade que garante a melhoria da qualidade de ensino. Neste contexto, a supervisão deve ser assegurada com maior dedicação pelos gestores até mesmo a todos comprometidos na prática educativa. Relativamente as hipóteses do estudo, tem-se as seguintes: hipótese 1: O número de visitas realizadas na supervisão contribui para a monitoria do processo educativo e hipótese 2: O tipo de visitas realizadas contribuiu para as orientações ministeriais. Em termos metodológicos, o estudo baseou-se na explicativa, quanto aos objectivos e qualitativa quanto à abordagem. A entrevista constituiu a técnica de colecta de dados. O universo do estudo foram os membros de direcção, professores, alunos e pais e encarregados de educação da Escola Secundária de Napipine. Como resultado concluiu-se que a Escola Secundária de Napipine depara-se com uma insuficiência de actividade de supervisão pedagógica, situação essa, que pode vir dar consequências negativas na qualidade do ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação, Ensino-Aprendizagem, Supervisão Pedagógica

Pedagogical supervision in secondary schools

Abstract

The article in hand deals with "Pedagogical Supervision in Secondary Schools", a study carried out at Napipine High School in 2016. The general objective is to analyze the role of supervision in secondary education. Specific objectives: survey visits by supervisors in their actions at school; describe the tasks performed by supervision; and propose programs of continuous visits. The study is of great importance because the supervision is an activity that guarantees the improvement of the quality of teaching. In this context, supervision should be ensured with greater dedication by managers, even to all involved in educational practice. The hypotheses of the study are as follows: hypothesis 1: The number of visits made to the supervision contributes to the monitoring of the educational process and hypothesis 2: The type of visits made contributes to the ministerial guidelines. In methodological terms, the study was based on explanatory, objective and qualitative approach. The interview was the technique of data collection. The study universe was the board members, teachers, students, and parents and guardians of Napipine High School. As a result it was concluded that Napipine Secondary School is facing a lack of pedagogical supervision activity, which may have negative consequences on the quality of teaching and learning.

**Keywords:** Education, Teaching-Learning, Pedagogical Supervision

### Introdução

A supervisão enquanto actividade educativa engloba três vertentes de actuação: supervisão espacial, administrativa e pedagógica, mas com vista a melhorar a prática pedagógica. Ela

joga um papel essencial para o desenvolvimento de competências, aperfeiçoamento profissional através do seu acompanhamento para todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Dai que o supervisor deve estar consciente de que o objectivo principal desta nobre tarefa é de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem procurando mecanismos para atingi-lo.

No esforço com vista a procurar perceber o arranque tardio das aulas em algumas escolas após o dia oficial de abertura do ano lectivo, colocou-se o tema *Supervisão nas Escolas de Ensino Secundário: caso da Escola Secundária de Napipine*. Sendo assim, o objectivo principal é de analisar o papel de supervisão no ensino secundário, tendo como forma de operacionalizar este objectivo, seguem seus objectivos específicos: fazer levantamento de visitas realizadas pelos supervisores nas suas acções na escola; descrever as tarefas realizadas pela supervisão; e propor programas de visitas contínuas.

A autora achou relevante o desenvolvimento do tema, na medida em que a mesma procura compreender o papel da supervisão pedagógica, visto que é uma actividade que contribui em grande medida na melhoria da qualidade do ensino por munir-se de acompanhamento, monitoria, coordenação, aconselhamento, aperfeiçoamento docente do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, um trabalho de carácter científico, não deixa de se guiar por certas orientações. Portanto, a entrevista e o questionário constituíram os elementos de colecta de dados da pesquisa. Ainda na sequência metodológica, usou-se a pesquisa do tipo explicativa quanto aos objectivos e qualitativa quanto à abordagem. O universo da Escola Secundária de Napipine constituiu-se por uma amostra de 15 sujeitos. A revisão bibliográfica e artigos extraídos na internet foram usados para concretização da pesquisa.

Estruturalmente, o trabalho para além dos aspectos pré-textuais e da introdução, apresenta três capítulos, dos quais: o capítulo I, faz-se a descrição do desenho metodológico e do campo de pesquisa, no capítulo II, figura a fundamentação teórica, e no capítulo III, faz-se a apresentação, análise e interpretação de dados e discussão das hipóteses, finalmente estão patentes a conclusão, sugestões e a bibliografia.

## **Capítulo I: Revisão literária**

### **1.1. Conceitos básicos**

#### **1.1.1. Supervisão**

Segundo Andrade (1976), “a supervisão é um processo pelo qual a pessoa possuidora de conhecimentos e experiências, assume responsabilidade de fazer com que outras pessoas que possuem menos recursos executem determinado trabalho” (p.9).

Para que a prática pedagógica seja eficiente é necessário que os actores da educação com mais domínio na matéria sejam comprometidos no acompanhamento da acção educativa pretendida para o desenvolvimento profissional.

Segundo Nerici (2004), os procedimentos que actuam a supervisão escolar classificam-se em métodos que podem ser: métodos científicos, não directivos, de face múltipla, de ajuda mútua, método clínico e de osmose. Devido à complexidade da própria actividade de supervisão, sentiu-se a necessidade de adequar aos meios pelo qual deve ser usado para atingir os objectivos desejados. Os métodos supracitados pelo autor mencionado constituem ferramenta em que os gestores escolares podem apoiar-se para uma supervisão consistente e eficiente.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), “supervisão pedagógica é um processo em que um professor em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p16). A supervisão pedagógica é um exercício pedagógico que é praticado pelos actores da área em que um destes é que orienta ao outro, rumo ao enriquecimento do desempenho do processo educativo. O acompanhante, deve ser pessoa capaz de perceber o que os acompanhados queriam ou querem dizer ou fazer.

### **1.2. Natureza e objectivos da supervisão pedagógica**

Segundo Sergiovanni (1986) o supervisor do ensino deve assistir o ensino para dar:

- Apoio psicológico e técnico directo, serviço ao professor;
- Desenvolvimento do currículo, coordenação e avaliação do ensino;
- Desenvolvimento e avaliação dos objectivos educacionais;
- Desenvolvimento profissional do pessoal;
- Avaliação de produtos educacionais, também está incluída a manutenção e apoio contínuo de programas de andamento e de indivíduos, como também o desejo dos

professores, de serviços de apoio ameaçadores que estejam directamente relacionados com o aperfeiçoamento do seu desempenho em sala de aulas.

### **1.3. Número de visitas realizadas na supervisão e monitoria do processo educativo**

#### **1.3.1. Número de visitas na supervisão**

O director da escola, isto é, o supervisor principal deve planificar visitas sistemáticas no sentido de perceber do dia-a-dia os problemas da escola. Não só a ZIP, SDEJT e DPEC, mas também o MEC, faz o acompanhamento do decurso das actividades do ensino-aprendizagem, estabelecer um apoio de assistência. Mesmo o MEC, para além da monitoria tem vindo a realizar e promover seminários de capacitação e aperfeiçoamento.

Com estes níveis de hierarquias diferentes que promovem a sua monitoria de acordo com as suas competências são suficientes para garantir o bom desempenho de uma instituição.

#### **1.3.2. Relatórios de visitas**

Segundo Georges uma descrição de factos passados analisados com objectivos de orientar os serviços interessados para determinada acção.

Este é um instrumento de informação que permite actualizar o indivíduo mesmo que não esteja na acção, acima de tudo permite a tomada de decisão e de consulta para outras ocasiões. O relatório é um elemento imprescindível em todos os trabalhos em que os funcionários lhes permitem fornecer sugestões, dar informação a quem é de direito para uma actividade determinada.

Segundo MEC (2003), o supervisor deve elaborar um relatório sobre a actividade de supervisão e enviar no local supervisionado. Este relatório vai permitir que o local supervisionado se situe até que nível o seu desempenho está a desenvolver, logo arranjar mecanismo sempre que necessário para o seu melhoramento. O relatório, portanto, deve ser um texto claro e acima de tudo de carácter informativo, objectivando uma informação sobre um trabalho realizado, que leva a uma análise profunda devidamente fundamentada.

#### **1.3.3. Fichas de supervisão**

Segundo MEC (2003:21), para realizar assistência às aulas é aconselhável utilizar fichas de assistência às aulas. É o instrumento onde o supervisor preenche registando todas as etapas da aula, adequada para a posterior análise. Estes aspectos registados vão ser ponto de análise para posterior superação sempre que necessário.



#### **1.3.4. Plano de supervisão**

Plano é um instrumento orientador de grande importância onde vem descrito os recursos a serem utilizados, sejam humanos, financeiros, materiais e tecnológicos, os objectivos a que são pretendidos, as metas a serem obedecidas e os métodos ou meios a serem usados tendo em conta o contexto em que a actividade se insere.

Segundo Andrade (1976), planeamento é um disciplinamento prévio de uma acção simples ou complexa – visando alcançar resultados pré-estabelecidos através de actividades racionais – menos esforços para máximos resultados – utilizando todos os recursos disponíveis. A supervisão é uma actividade que assegura certos objectivos a serem alcançados. Dai que o uso de plano nesta actividade é imperioso para que a acção decorra de forma eficiente e eficaz optimizando os seus resultados. O planeamento na acção de supervisão, deve ser assegurada como instrumento importante e tornar cultura de trabalho.

#### **1.3.5. Monitoria do processo educativo**

A prática pedagógica necessita evidentemente como outras actividades, de uma monitoria para o decurso normal das actividades. A monitoria vai detectar as possíveis falhas antes do agravamento do problema e daí, vai resultar uma tomada de decisão. Nesta acepção, Macie (2010) considera como sendo monitoria “um processo de recolha, acompanhamento contínuo e permanente de informação sobre as actividades de um dado projecto, constitui uma actividade interna do projecto” (p.8). Portanto, fazer monitoria é, acima de tudo, medir o progresso das actividades e acompanhar de forma *sistemática* e *contínua* o seu progresso ao longo do tempo, recolhendo, analisando e utilizando informação para melhorar o trabalho.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o número de visitas realizadas numa escola contribui para um acompanhamento sistemático da prática pedagógica, promovendo a manutenção do aperfeiçoamento da situação do ensino-aprendizagem.

#### **1.3.6. Desempenho dos professores**

Desempenho é a capacidade que um profissional tem de empreender um esforço com intuito de executar uma tarefa de forma mais adequada. Neste sentido os profissionais de acordo com as competências que lhes são atribuídas, e as técnicas que lhes conferem, dedicam suas energias para o cumprimento das tarefas. É todo o esforço que o profissional faz para que tenha êxito constante em todos os aspectos possíveis.

### **1.3.7. Orientação de trabalhos de visitas**

A visita deve constituir um instrumento de inspiração para o supervisionado. Desta feita, chama atenção aos supervisores no sentido de criar um ambiente de relacionamento entre o supervisor e supervisionado.

Segundo MINED (2003), diz que o supervisor deve “informar, consciencializar e co-responsabilizar o supervisionando sobre as estratégias de supervisão, quanto aos pressupostos, objectivos e formas de realização de supervisão” (p.18). O supervisor deve ficar bem actualizado com a importância ou o valor de uma supervisão pedagógica em todos aspectos. Isso, vai chamar atenção ao professor a ultrapassar certas dificuldades através de consulta, isto para alcançar os objectivos desejados.

### **1.3.8. Superação**

Numa forma de melhorar o processo de ensino aprendizagem, as instituições de ensino, sempre devem realizar encontros de superação dos problemas que a escola enfrenta nos sábados e nas interrupções de aula. Esta actividade básica é para a escola manter o seu acompanhamento permanentemente e sonar as dificuldades.

Segundo GUEBUZA (2006:80) apud MINED (2006), “*o papel das ZIPs, dos SDEJT e DPEC, consiste na monitoria e apoio ao trabalho dos directores de escolas nos aspectos de assistência técnica e metodológica*”. Para que esta actividade escolar tenha sucesso no sentido de melhorar a qualidade de ensino como o desejado, portanto deve ser planejada sistematicamente.

## **Capítulo II: Metodológico**

### **2.1. Tipos de pesquisa**

#### **2.1.1. Quanto aos objectivos**

A pesquisa em destaque, em termos metodológicos, quanto aos objectivos é descritiva. Sendo assim, Lakatos e Marconi (2009), afirmam que a pesquisa qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornecer análise mais detalhada às investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos” (p.269). Com esta, a autora pretende fazer uma descrição dos fenómenos que contribuem de certa maneira para o papel da supervisão pedagógica, assim como implementação de estratégias da supervisão de forma programada e contínua. E acima de tudo, a pesquisa descritiva permite um detalhe dos fenómenos que serão identificados.

#### **2.1.2. Quanto à abordagem**

Quanto à abordagem, a presente pesquisa é do tipo qualitativo, visto que visa analisar de uma forma detalhada das funções ou o papel da supervisão pedagógica.

O uso da pesquisa qualitativa é o facto de que antes pretendem-se analisar de uma forma teórica, sem usar dados estatísticos testáveis experimentalmente, pretende-se ainda a ralação de existência do fenómeno na escola. Em pesquisa qualitativa, vai se analisar de forma detalhada as características e o porquê da existência daquele fenómeno.

#### **2.2.2. Técnicas de colecta de dados**

No que se refere aos instrumentos de recolha de dados, a pesquisa vai usar o questionário e a entrevista como mostra o apêndice e também, vai recorrer a observação de documentos e suas respectivas análises.

Na perspectiva de ter informações, os dados colhidos serão processados, analisados e interpretados, isto para trazer o sentimento, a percepção dos questionados e entrevistados e do

outro lado os pontos de vista e conclusões do autor no que diz respeito à supervisão pedagógica.

#### **2.2.2.1. Observação**

A escolha desta técnica nesta pesquisa pretende-se com factos observados, apresentar uma vantagem substancial, visto que facilitará à autora perceber os fenómenos com base no acesso de recursos à referente supervisão pedagógica, no sentido de assegurar a percepção dos funcionários que contribuíram para satisfazer a pesquisa.

#### **2.2.2.2. Questionário**

De acordo com Lakatos e Marconi (2003) “o questionário é um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série de perguntas ordenado que deve ser respondidas por escrito a presença de entrevistador” (p.301). Pela natureza do problema a pesquisa obriga o uso desta técnica para obtenção de dados de modo a conseguir colher em menos tempo. Neste trabalho foi dirigido para 12 elementos. Dos quais 4 professores, 4 alunos e 4 pais e encarregados de educação com o pressuposto de que terão que apresentar seus sentimentos e sensibilidades referentes a actividades da supervisão pedagógica naquela instituição.

#### **2.2.2.3. Entrevista**

De acordo com Cervo e Bervian (1996), a entrevista não é simples conversa, é conversa orientada para um objectivo definido, recolher, através do interrogatório do informante, dados para a pesquisa. Através deste interrogatório preparado que tem como objectivo recolher dados de imediato para a pesquisa. Todavia, será usada uma entrevista estruturada, que segundo Marconi (2002) “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas”(p.93). Portanto, com esta, pretende-se permitir uma liberdade de expressão para a entrevista, na tentativa de enriquecer a investigação.

### **2.3. Participantes**

A presente pesquisa contou com a participação de 15 elementos, dentre os quais um (1) Director da Escola, um (1) Director Adjunto Pedagógico, um (1) Chefe da Secretaria, quatro (4) Professores e, quatro (4) Alunos e quatro (4) Pais e Encarregados de Educação. A escolha dessas personalidades é o facto de ser um grupo mais ligado na efectivação da prática da supervisão pedagógica.

### **Capítulo III: Apresentação, Análise e Interpretação de Dados**

Neste terceiro capítulo do trabalho, vai-se falar sobre análise e interpretação de dados, onde serão apresentadas e descritas todas as informações colhidas no campo de pesquisa neste caso na Escola Secundária de Napipine.

#### **3.1. Número de visitas realizadas na supervisão contribui para a matéria do processo educativo**

Segundo ANDRADE (1976:46), “*visita é uma oportunidade para efectivar a supervisão*”. A visita é uma acção efectiva que concretiza a supervisão. Esta acção permite o supervisor viver a situação do problema no concreto e ajudando assim a possibilidade das possíveis soluções dos mesmos.

##### **3.1.1. Relatório de Visitas**

Como forma de se inteirar cabalmente do assunto, foram entrevistados 3 gestores correspondentes a 100% da seguinte forma: *Tem recebido relatórios de visita de supervisão da classe?*

Todos foram unânimes ao dizerem que anualmente tem apenas visitas para o acompanhar nos exames e abertura do ano lectivo, provenientes do SDEJT e/ou DPEC e essas enviam sempre relatórios.

Para o mesmo indicador dirigiu-se questionários para quatro (4) professores correspondentes a 100% onde 3 (75%) responderam que sim, apesar de a visita de supervisão ser rara, e 1 (25%) disse que não. A mesma questão foi ainda colocada para alunos e pais e encarregados de educação se de alguma forma teriam ouvido que as visitas que passaram enviaram relatório? Esse grupo é de 8 no total correspondente a 100% e responderam que nunca ouviram. Conforme as informações recolhidas chegou-se ao ponto de que tem se enviado os relatórios de visitas sempre que elas aparecem.

##### **3.1.2. Ficha de Supervisão**

*As brigadas de visita têm registado os dados?* Dos 3 entrevistados equivalentes a 100%, todos responderam que sempre que tem vindo visita tem algum registo. As visitas de supervisão, têm levado ficha para o registo? Numa amostra constituída por 4 professores correspondentes a 100%, 2 (50%) responderam que não porque nunca foram supervisionados e os 2 (50%) afirmaram que sim. Ainda se submeteu os alunos a uma questão relacionada se

teriam visto os supervisores a preencherem um documento nas visitas. Dos 4 alunos correspondentes a 100%, 3 (75%) disseram que sim e 1 (25%) respondeu que não. Da mesma maneira, colocou-se aos pais e encarregados de educação, *um dia terá ouvido o teu educando que uma brigada estava a preencher uma ficha de registo?* Afirmaram que não. Sendo assim, de acordo com os argumentos e respostas acima apresentadas. Conclui-se que tem se vindo com fichas de supervisão caso esta aconteça.

### **3.1.3. Plano de Supervisão**

*A escola tem vindo planificando as acções de supervisão?* Dos 3 gestores submetidos a essa questão correspondentes a 100%, 2 (66,7%) responderam que sim a escola tem planificado a supervisão, e 1 (33,3%) respondeu que não. Foi colocada também aos professores uma questão na qual se pretendia também colher resposta sobre o mesmo assunto, independentemente da resposta justificassem o seu ponto de vista a seguinte questão: *A escola tem plano de visitas de supervisão?* Dos 4 professores inqueridos, correspondentes a 100%, 2 (50%) responderam que não, se valem de improvisação e os restantes 2 (50%) disseram que não, a escola funciona com gestão de experiência. Indo mais além, foram questionados 4 alunos e 4 pais e encarregados de educação se se tem ouvido nos dias de abertura falar de um plano de supervisão. Os 4 (100%) alunos e os 4 (100%) pais e encarregados de educação responderam ambos que não.

Nestas afirmações deste indicador pressupõe-se que a escola não tem plano de supervisão, e apenas quando há trabalho de supervisão se valem do improvisado. Dos 15 questionados correspondentes a (100%), 13 correspondentes a (86.7%) responderam que não.

### **3.1.4. Monitoria do processo educativo**

O objectivo principal é de perceber até que ponto a monitoria contribui para o desempenho dos professores. Para se colherem informações com vista a responder com as expectativas de explicação sobre o assunto, colocou-se primeiro neste caso aos membros de direcção a seguinte questão: *quantos dias têm levado a brigada de abertura do ano lectivo depois do dia de abertura do ano lectivo?* Dos 4 gestores submetidos a essa questão, 3 disseram que é no mesmo dia que eles voltam para os seus postos de trabalho. Questionou-se também aos 4 professores, aos 4 alunos e aos 4 pais e encarregados de educação sobre o tempo de permanência da equipa de supervisão que tem vindo fazer assistência da palestra de abertura do ano lectivo, da seguinte forma: *tem vindo técnicos participar na abertura do ano lectivo*

*escolar durante mais alguns dias?* De forma conjunta afirmaram que não. Os técnicos têm regressado no mesmo dia. Com estas declarações, a escola não tem sido assegurada nos primeiros dias de aulas pelos técnicos vinculados como forma de confirmar o decurso de aulas. Logo a monitoria não se faz sentir nos primeiros dias de aulas naquela escola.

### **3.1.5. Trabalhos de Visita de Supervisão**

Com este indicador quer se entender se os relatórios de visita contêm os aspectos que têm sido tratados na visita. Para tal, foi colocado a seguinte questão: *Os relatórios têm inspirado nos aspectos tratados na visita?* Para esta questão foram entrevistados 3 gestores correspondentes a 100% e todos afirmaram que os relatórios trazem sempre os aspectos tratados na visita apesar de serem raros. A mesma questão foi colocada para 4 professores o que corresponde também a 100%, dos quais 3 (75%) responderam que os relatórios traziam conteúdos que têm sido tratados na visita e argumentaram ser caso muito raro haver visita naquela escola, ao passo que 1 (25%) disse que os relatórios não traziam conteúdos correspondentes ao que foi supervisionado. Ainda a mesma questão foi colocada para 4 (100%) alunos e 4 (100%) pais e encarregados de educação que afirmaram não saber. De acordo com as respostas, dá a entender que os relatórios enviados para a escola apresentam ou têm tido conteúdos de acordo com aquilo que foi supervisionado.

### **3.1.6. Superação**

Com objectivo perceber como são feitas as actividades de superação ao nível da escola, como forma de resolver certos problemas que afectam a escola, foi colocada seguinte questão: *Quantos seminários realizam ao longo de um trimestre?* A esta questão foi colocada aos 4 professores da escola, correspondente a 100%, destes 2 (50%) responderam que não tem havido seminários nem reuniões, ao passo que 2 (50%) responderam que tem havido apenas reuniões, caso haja problema na escola e seminários só aqueles orientados pelo ministério. E aos gestores da escola para a mesma questão, de um número de 3 (100%) afirmaram que se tem realizado reuniões e seminários ao longo do ano. Para os pais afirmaram que conhecem só apenas a reunião de abertura do ano lectivo por ano. Com todo esse argumento dá-nos a entender que na escola não se promove reuniões e seminários de forma planificada e sistemática.

## **3.2. Contribuição das Visitas Realizadas das Orientações Ministeriais**

### **3.2.1. Visitas de supervisão.**

Para perceber até que ponto os tipos de visitantes promovem visitas adequadas conforme a realidade da situação. Para este indicador, foi colocada a seguinte questão: *A escola tem recebido visitas de supervisão ao longo do ano lectivo?* Neste sentido foram entrevistados 3 gestores correspondentes a 100%, os quais disseram que só na abertura do ano lectivo escolar nunca faltaram as visitas assim como no período de realização dos exames. Ainda a mesma questão dirigiu-se aos professores e responderam da mesma forma que só nos períodos dos exames e abertura do ano lectivo. Assim como para os alunos e encarregados de educação deram a mesma resposta. Com estas informações pode-se afirmar que só são frequentes visitas planeadas tendo sido ignorados os restantes tipos de visita.

### **3.2.2. Aconselhamentos dos Profissionais**

Para perceber qual é a contribuição do aconselhamento para as orientações ministeriais, foi colocada a seguinte questão: *A escola tem realizado encontro de aconselhamento?* A questão em referência foi colocada para 3 gestores correspondente a 100% responderam que sim a escola tem realizado encontro de aconselhamento. A mesma questão foi colocada para professores, alunos e pais e encarregados de educação num total de 12 inqueridos correspondentes a 100% dos quais 8 (53.3%) disseram que não costuma haver encontro de aconselhamento e os 4 (46.6%) afirmam terem-se realizado encontros de aconselhamento. Percebeu-se que a escola não faz encontro de aconselhamento pelo facto dos 15 questionados correspondentes a 53.3% 4 afirmar que não se realiza encontro de aconselhamento e os 7 (46.7%) afirmarem terem-se realizado encontros de aconselhamento.

### **Assistência às aulas**

No que se refere a este indicador pretendia-se perceber se se tem feito assistência de aulas e até que ponto pode contribuir para o tipo de visitas numa escola, independentemente da sua resposta justificasse comentando a sua opção. Sendo assim, submeteu-se aos professores como sendo os beneficiários directos dessa assistência a seguinte questão: *A assistência de aulas tem sido realizada sistematicamente? Sim ( ) Não ( ). Comente*

Num número de 3 gestores entrevistados correspondentes a 100%, foram submetidos para essa questão e 2 (66,7%) responderam que a assistência de aulas nesta escola tem sido



realizada ao nível dos membros de escola de forma sistemática e 1 (33,3%) respondeu dizendo que a assistência de aulas nesta escola não tem sido abrangente mas não deixa de definir o tipo de visita porque se descobrem aspectos fortes a melhorar.

*A supervisão pedagógica tem a incumbência de coordenar as actividades pedagógicas da escola, bem como de aperfeiçoá-las em sentido constante buscando melhorar formando, educando e de forma adequada em função de uma realidade lógica* (Sergiovani, 1988, p.35).

Desta feita, assistência de aulas poderá contribuir aos supervisores a descobrir o tipo de supervisão a ser realizada das próximas vezes por ter convivido com a situação cultural da classe, conforme afirma Martins (1999), embora os supervisores da delegacia de ensino continuem a visitar as escolas, na verdade cabe ao director e seu adjunto a realização da supervisão das actividades do dia-a-dia. Percebe-se que com essa citação os gestores escolares principalmente o director e seus adjuntos devem realizar a actividade de supervisão do PEA de modo a actualizar-se da situação interna e estudar mecanismos de possível superação. De acordo com as descrições acima dão a entender que a assistência de aulas pode condicionar a determinação de um tipo de supervisão numa classe.

### **3.2.3. Calendário lectivo escolar**

Para perceber até que ponto as orientações ministeriais condicionam o arranque normal do ano lectivo, foi colocada a seguinte questão. *A escola tem recebido calendário escolar com antecedência?* Para esta questão, todos os entrevistados e ou questionados que totalizam um número de 15 correspondentes a 100% responderam todos que o calendário escolar tem-se recebido com antecedência mesmo quando for alterado.

Com estas informações chega-se à conclusão de que a escola não tem queixas sobre o calendário no que diz respeito a um determinado ano lectivo.

#### **Conclusão**

A supervisão é uma actividade básica na administração do processo de ensino-aprendizagem que por essa razão envolve todos os níveis comprometidos na educação como MINED, SDEJT, ZIP's até a escola. A supervisão pedagógica, promoveu o aperfeiçoamento do professor, através da realização dos fins determinados pelo sistema de ensino, evitando que a rotina se enraíze no ensino.

Apesar de todo o esforço empreendido para a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, o certo é que haja precisão de uma maior atenção na providência da actividade de supervisão

pedagógica na Escola Secundária de Napipine. Se existe o esforço e empenho é porque se verifica um esquecimento de alguns aspectos essenciais da supervisão que efectiva o cumprimento dos programas escolares.

É de acreditar que os professores, precisam de um acompanhamento sistemático e permanente para se sentirem motivados e realimentando o seu aperfeiçoamento profissional.

O papel da supervisão é essencial em todas as actividades de ensino-aprendizagem porque permite superar certas dificuldades antes de se agravarem, daí que assuma o aspecto de um ciclo e educando com as diversas situações sociais.

De notar que a Escola Secundária de Napipine, se depara com uma insuficiência no cumprimento da actividade de supervisão. Como pode ver-se as aulas arrancam sem demais nem menos depois de duas semanas o que pode, sem dúvida, atrasar os programas ou mesmo acelerar este processo sem se preocupar se aluno percebeu ou não.

### Sugestões

**Tabela 1: Constatações, sugestões e impacto**

<b>Constatações</b>	<b>Sugestões</b>	<b>Impacto</b>
Fraco empenho na planificação das actividades de supervisão.	Os gestores deveriam se empenhar na planificação das actividades de supervisão e cumprir devidamente.	Maiores resultados com pouco esforço. O plano evitaria a repetição não desejada, evitaria improvisação dos trabalhos.
Na Escola Secundária de Napipine, depara-se com fraco acompanhamento nas primeiras semanas do ano lectivo.	Como forma de ultrapassar esta situação a escola deveria promover uma supervisão logo as primeiras semanas como assistência de aulas, observação de planos de aulas, controlo de livros de sumario e de ponto.	Fazendo este tipo de acções os professores estariam preparados nas primeiras semanas em dar aulas o que poderia contribuir de certa maneira no cumprimento dos programas e o bom desempenho na escola.
Notou-se que a escola realiza seminários nos finais de alguns trimestres e a reunião são	Como forma de supervisão de problema na escola, a direcção da escola deveria planificar seminários e reuniões do nível	Maior aperfeiçoamento para os docentes, evitaria acumulação de problemas, e motivaria os professores a participar naquilo

realizadas quando há problemas.	da escola para os sábados e as semanas de interrogação.	conhece.
A escola tem tido visitas dos superiores hierárquicos nos dias de abertura do ano lectivo e nos tempos de exame.	Os superiores hierárquicos na supervisão deveriam monitorar todo o ano, como forma de prestar apoio técnico metodológico e supervisão de assistência	Maior aperfeiçoamento técnico e metodológico em todas as vertentes da supervisão do director o que poderia permitir um bom desempenho.
A escola nota-se também fracas assistências de aulas.	Que direcção deveria promover a assistência de aulas de forma, Direcção para os professores assim como professores entre si.	Troca de experiência, maior aperfeiçoamento e seria fácil ultrapassar certas dificuldades, ao em vez de reservar para nos dias de seminário.
Nota na escola fraco cumprimento de planos de férias	A direcção da escola deveria promover medidas que assegurem o cumprimento integral do plano de férias	Se as actividades de férias fossem asseguradas, o pátio da escola, as salas de aula sempre se manteriam limpos
Na preparação do ano lectivo nota-se um fosso maior participações	A preparação do ano lectivo escolar deveria ser ampliada por todos os professores e trabalhadores da escola	Garantiria o sucesso do trabalho da escola, e asseguraria o dia de abertura oficialmente estabelecido

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ed). Lisboa, Portugal: Almedina Editora.
- Andrade, N. V. (1976). *Supervisão em Educação*. Rio de Janeiro, Brasil: Altas.
- Findlay M. C et al. (2006). *Guia Para a elaboração de Projecto de Pesquisa*. Brasília, Brasil: UNIVILE.
- Funchal, M.A. (2007). *Supervisão Pedagógica: definição do conceito de supervisão*. São Paulo, Brasil: Altas.

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de Pesquisa social*. (5 ed). São Paulo, Brasil: Atlas
- Lakatos, E. M e Marconi, M. A. (1999). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas
- Libanêo, J. (2006). *Didáctica*. São Paulo, Brasil: Cortez editora.
- Macie, M. F. (2010). *Manual Operacional de Monitoria e Avaliação – Directrizes para Monitoria e Avaliação do Projecto do Ensino Superior Ciência e Tecnologia*. Maputo, Moçambique: MINED.
- M Lakatos, E. M e Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de Pesquisa Científica*. (5ed). São Paulo, Brasil: Atlas.
- MEC. (2003). *Manual de Apoio a Supervisão Pedagógica*. Maputo, Moçambique. INDE.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. (2003). *Módulo de Formação: Administração, Gestão e Supervisão Escolar*. Maputo, Moçambique: INDE.
- Nérici, I. G. (2004). *Introdução à supervisão Escolar*. (4ed). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Nivagara, D.. *Módulo de formação em Administração, Gestão e Supervisão*. s/d.
- Piletti, C. (2004). *Didáctica Geral*. (14ed). São Paulo, Brasil: Ática Editora.
- Sergivanni, T. J. e Starrat, R. J. (1986). *Supervisão: Perspectivas Humanas*. (2ed). São Paulo, Brasil: Pedagógica e Universitária.

## Formação pedagógica dos educadores de infância-um estudo de caso

Fátima Carlos

fatimacarlosdosanjos@gmail.com.mz

### Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir a formação pedagógica dos educadores de infância, em Moçambique em geral e Nampula em particular. Partindo da análise da formação inicial dos educadores, fundamentos e métodos da educação de infância, a prática pedagógica como necessidade para o complemento das competências do educador. Abordar-se-ão assuntos relacionados com os currículos, instituições de formação como lugar de aquisição de competências, a necessidade de revisão da estrutura do plano de estudo e dos conteúdos dos cursos de formação de educadores, com vista a melhoria de quadros e adequação às novas exigências. Usou-se a metodologia qualitativa do tipo investigação-ação por meio da entrevista. Os dados recolhidos e analisados fazem concluir que no centro de educação de infância em estudo o maior número de educadores não possuíam uma formação ou curso antecedente ao exercício, tendo sido capacitados ao longo da profissão por instituições competentes na matéria. Os resultados levam-nos a afirmar que há desafios no processo de formação dos educadores de infância e deficiências de todo um conjunto e processo formativo educacional. Sugerindo assim, uma análise especial aos cursos de formação de educadores de infância (quanto a duração dos cursos, os conteúdos e a verificação rigorosa das normas deste nível de ensino).

**Palavras-chave:** formação pedagógica, educadores de infância, educação pré-escolar, Moçambique-Nampula.

### Abstract

This article aims to reflect the pedagogical formation of the educators of childhood, in Mozambique in general and Nampula in particular. Starting from the analysis of the initial formation of educators, fundamentals and methods of childhood education, pedagogical practice as a necessity to complement the educator's competences. Topics related to curricula, training institutions as a place of acquisition of skills, the need to review the structure of the study plan and the contents of the educator training courses will be addressed, with a view to improving the new requirements. The qualitative research-action type methodology was used through the interview. The data collected and analyzed lead to the conclusion that in the center of pre-school education the largest number of educators did not have a training or course prior to the exercise, having been trained throughout the profession by institutions competent in the matter. The results lead us to affirm that there are challenges in the process of formation of the educators of childhood and deficiencies of a whole set and educative educational process. Thus, we suggest a special analysis of the training courses for kindergartens (regarding the duration of courses, contents and rigorous verification of the standards of this level of education).

**Key words:** pedagogical training, early childhood educators, pre-school education, Mozambique-Nampula.

### Introdução

Muitos foram os defensores de uma educação infantil plena e inclusiva, preocupados com o respeito à criança, a diferença de classe social das famílias das crianças, o crescimento intelectual dos pequenos, a bondade e o amor na educação infantil. O programa de gestão educacional em Platão, defende que para a formação de um cidadão ou homem bom, justo e verdadeiro é necessário que este comece a receber uma educação plausível desde a infância.

Hoje, fala-se de uma aproximação e coligação entre a família, a instituição educativa e o educador, em especial, para o crescimento e desenvolvimento integrado da criança. Para isso, há a necessidade de uma formação dos intervenientes do processo educativo infantil e pré-escolar.

É importante a realização deste estudo uma vez que, de acordo com o Plano Estratégico do Ensino Básico, internacionalmente, é reconhecida a importância dos primeiros anos de vida, por ser a fase crucial no desenvolvimento equilibrado de uma criança. Em Moçambique é tida como a primeira infância desde o período da concepção até aos oito anos de vida. Estima-se que em Moçambique cerca de 200 milhões de crianças correm o risco de não desenvolver o seu potencial, por causa da pobreza, deficiência nutricional e falta de estimulação cognitiva. Há que salientar que os atrasos no desenvolvimento, nesta fase, é difícil de recuperar mais tarde. Mesmo com os progressos registados nas áreas de saúde, educação e nutrição, Moçambique tem indicadores muito baixos no que diz respeito ao bem-estar das crianças na idade pré-escolar (sabendo que 20% da população é da faixa etária dos 0-5 anos). O governo reconhece a importância de investir no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar para melhorar a qualidade da sua vida pessoal, familiar e participativa no país. A formação dos educadores de infância faz parte das estratégias de investimento a este sector da educação, aliás, um dos elementos mais importantes da educação pré-primária. O ministério da educação considera importante a expansão do acesso à educação pré-escolar. Porém, assume as limitações financeiras e institucionais para a introdução de anos pré-primários como parte do ensino básico. A motivação e interesse para o estudo deste tema-problema surge numa altura em que cresce a procura dos serviços de educação de infância na cidade de Nampula, criando também um interesse de compreender as competências que premeiam os educadores desta camada infantil. O estudo realiza-se pela aplicação da metodologia qualitativa, do tipo investigação-ação usando a entrevista. Do nosso tema-problema: formação pedagógica dos educadores de infância, centramo-nos no que tange ao desempenho profissional do educador de infância segundo às orientações curriculares de formação para a educação pré-escolar, questão que nos levará à identidade dos educadores. Para terminar, falaremos dos desafios, limitações e fragilidades de todo o processo formativo de educadores de infância, com a possibilidade de sugestões sobre o estudo em causa, a fim de contribuir na melhoria do processo da educação de infância e contribuir no melhoramento da qualidade dos frutos da formação e o processo de ensino e aprendizagem, além de deixar as sugestões para levantar novos estudos e pesquisas relacionados com o tema-problema deste estudo.

## **1. Formação pedagógica dos educadores de infância**

### **1.1. Conceito de formação pedagógica**

De acordo com Mazula (1995), a lei 06/92 de 6 de maio, do sistema nacional de educação compreende o ensino pré-escolar, destinado a crianças com idade inferior a 6 anos de idade e tem lugar em creches e jardins de infâncias. Para a educação desta camada é necessário uma formação adequada e para o exercício de qualquer profissão é essencial a componente domínio de conhecimento relevante desta mesma profissão. Pelo que a formação inicial de professores em Ribeiro (2013), é uma fase que antecede a prática profissional docente e que deve visar o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e competências, num espaço de ação e reflexão a fim de preparar os futuros educadores a suas funções educativas. A formação pedagógica é o processo pelo qual o agente do ensino passa por um conjunto integrado de conhecimentos e valores formulados e estruturados para qualificação e capacitação no exercício da ação educativa. A formação pedagógica dos educadores de infância inclui uma especificidade educacional em termos de competências a adquirir para ensinar olhando para aquilo que é o seu grupo alvo, crianças, suas exigências e necessidades. Segundo Pacheco e Flores (1999), a formação pedagógica é imprescindível na preparação de um professor ou educador, principalmente quando o ensino é uma atividade prática e reflexiva.

### **1.2. Instituições de formação inicial de professores e educadores**

De acordo com o artigo 113 da constituição da república de 2011, a educação Moçambicana é organizada e desenvolvida pelo Estado através de um sistema nacional de ensino, promovendo uma estratégia de educação que visa a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, e a formação moral e cívica dos cidadãos. Tal educação deve ser programada segundo diretrizes, estéticas, políticas, ideologias e religiões nacionais. De acordo com Gomez (1999), a formação de professores em Moçambique passou por mudanças históricas.

Em 1975, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), criou Centros de Formação de Professores Primários (CFPP), em que os ingressos tinham que ter o requisito mínimo de 4ª classe do ensino primário.

Nestes centros os conteúdos eram didático-pedagógicos incluindo a formação política e ideológica. Vivendo se assim, uma fase historicamente inovada e com grandes mudanças comparativamente a fase de pós independência, no que se refere a reforma do sistema nacional de educação, de lei nº4/83 de 23 de março à lei nº6/92 de 6 de maio, afetando o subsistema de formação inicial de professores no que diz respeito ao currículo, modelos de formação, instituições de formação e principalmente na legislação da educação pré-escolar. Como resultado destas dinâmicas, hoje falamos de um ensino pré-primária e a formação dos seus devidos educadores, plasmado no capítulo 3, artigo 7, da lei nº 6/92 de 6 de maio ‘compete ao Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria do Estado de Ação Social definir as normas gerais do ensino pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento’. A educação de infância é uma prioridade do governo, uma vez que: “A educação básica é de importância fundamental para a estratégia de desenvolvimento do país porque é um elemento central de estratégia da redução da pobreza” (MINED, 2002, p.14).

Em Moçambique, segundo o plano curricular do ensino básico de 2012-2016, a formação de professores e educadores é garantida pelo governo nos institutos e centros de formação de professores em todo o país, e de forma direta ou indiretamente pelas organizações e instituições privadas. O que se escreve nas seguintes palavras do número 4 do artigo 113 da constituição da república de 2011 “o ensino ministrado pelas coletividades e outras entidades privadas é exercício nos termos da lei e sujeito ao controlo do Estado”, mas também “o Estado reconhece e fiscaliza o ensino privado e cooperativo, nos termos da lei”.

### **1.3. Currículo dos cursos de formação de educadores de infância:**

O currículo é o conjunto de saberes, conhecimentos e experiências selecionados de forma criteriosa para um curso ou processo de formação. A seleção dos conhecimentos curriculares para todo ensino, deve basear-se acima de tudo, por conhecimentos válidos. Dá-se por válido um conhecimento pela sua realidade (Moraes 2003).

E acrescenta este autor, que a comunidade académica atual está se afastando da concepção realista de conhecimento, guiando se pela visão do conhecimento como construído e o currículo como produtivo. Se considerar-se o currículo como o conhecimento ou o que fazemos durante a formação, seria possível agir sobre eles, desmontando e desconstruindo para poder depois remonta-los e reconstruí-los.



Na verdade deveriam constar nos currículos as reflexões sobre quais os formando como membros de sociedade com necessidades, precisa especificar na formação para responder os anseios e exigências sociais e profissionais.

A organização dos saberes curriculares deve implicar a estrutura da pedagogia, no contexto em que o conhecimento é transmitido e recebido, no que se refere as relações professor-aluno e relação pedagógica. Isto traria a vista o controlo que o professor e estudante possuem na seleção, organização, ritmo e distribuição do tempo do conhecimento envolvido na relação pedagógica. Nalgumas instituições é frequente uma organização dos currículos conforme o tipo *coleção de currículo*, onde os conteúdos estão fechados entre si criando fronteiras entre eles. O currículo coleção estimula a demarcação de territórios e a visão do conhecimento como propriedade privada, a valorização do trabalho isolado e especialização de funções e a visão do conhecimento como sagrado e misterioso (Moraes, 2003).

O plano curricular do curso de formação de professores e educadores centra-se na prática pedagógica, onde se interligam os conceitos de formação, informação e transformação, desenvolvendo a formação dos professores através da comunicação de diversificados tipos de saberes, num processo continuamente reorientado. Acrescenta Mesquita (2013), que a formação inicial deve oferecer ao formando-futuro educador o auto questionamento do seu ensino, a elaboração de projetos de respostas e a construção metódica e técnica de competências científicas-pedagógicas-didáticas, suportes do domínio da pesquisa e teórico-prático, constituindo uma fase necessária ao longo do aprender a ensinar. Deve também levar e estimular a integração do desenvolvimento de uma atitude crítica, interventiva, inovadora e investigativa.

Para Pacheco e Flores (1999), apesar de existir consenso no que tange aos objetivos educacionais, não existe uma estrutura semelhante nos programas ou currículos de formação inicial de professores. As recomendações das organizações internacionais para os ministérios da educação são de uma *formação inicial* baseada em *aquisição se atitudes humanas e sócias*, numa pratica pedagógica e no conhecimento do funcionamento do sistema escolar, no domínio das disciplinas e compreensão da matérias escolares e numa reflexão sobre os valores e a sua transmissão. Sendo assim, a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de educadores/professores tem três 3 componentes fundamentais e formativas:

- a. Uma componente de *formação pessoal*, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística adaptada a futura docência: o autodesenvolvimento é uma componente

omnipresente na formação de professores e em qualquer processo formativo, pois cada professor tem sua autenticidade no aprender e no ensinar, suas crenças, atitudes pessoais e expectativas que não podem se unificar. Esta componente trata da formação subjectiva e individualizada dos professores.

- b. Uma componente de *formação científica, tecnológica, técnica e artística da especialização de ensino*: as disciplinas de cada curso determinam o conteúdo do conhecimento de preparação científica do professor e define as suas competências, por vezes. Na formação científica deve se observar e analisar o nível em que os conteúdos curriculares estão ou não sendo adequados aos conteúdos que o futuro professor ou educador ira ensinar na escola. O aluno-futuro educador deve saber o conjunto de conhecimentos que são fundamentais e orientadores da investigação no seu campo disciplinar, deve também conhecer a estrutura sintática que são as metodologias para chegar a um novo conhecimento e assim melhor conhecer o dinamismo da estrutura disciplinar que ensina.
- c. Uma componente de *prática pedagógica* orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que esta prática é realizada (estágio): o domínio integrado da pratica-pedagógica à formação teórico-prática no domínio das ciências da educação.

Esta componente aglomera a realização de experiências práticas a lecionação simulada e real, ou seja fazer pratica (exercício profissional) e fazer as práticas pedagógicas (uma proximidade à pratica profissional, os chamados estágios).

O peso curricular de cada uma das componentes na organização dos cursos varia de acordo com dois 2 princípios:

- A natureza e o relevo da componente formação científica, ou seja, com a especialidade e em função do nível de ensino futuramente a se exercer. Aqui adquire maior importância a formação dos professores dos graus de ensino mais elevados (ex.: ensino secundário);
- A componente da formação pedagógica-didática, incluindo as didáticas específica dos conteúdos a lecionar, adquirindo maior relevo na formação dos educadores e professores do 1º ciclo do ensino básico com 70% da carga horaria.

De acordo com Alarcão (1996), a revisão dos currículos e da epistemologia da prática dos cursos de formação inicial de educadores ao nível das suas estruturas dos planos de estudo e

os programas das disciplinas dá um valor a formação e reúne para a sua orientação, os melhores elementos do corpo docente.

#### **1.4. Supervisão e inspeção na formação de educadores de infância**

Para Alarcão (1997), supervisão é um processo contínuo em que um professor mais experiente e mais informado orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano, pessoal e profissional. Atividade de supervisão deve levar aos envolvidos a um crescimento progressivo.

E inspeção é uma atividade ocasional em que uma instituição educacional é examinada para a verificação e controlo da aplicação da lei e constatação do que está a ser feito no campo de ação.

A supervisão da prática pedagógica é uma prática processual de acompanhamento do ato educativo, numa interação colaborativa e reflexiva afim de desenvolver nos formandos valores, capacidades e competências positivas para o seu sucesso progressivo (Severino, 2007).

Por isso, é ideia de Formosinho (2002), que a supervisão de educadores de infância na sua formação inicial é um requisito imprescindível para a construção de qualidade das experiências educativas proporcionadas às crianças nos centros de educação de infância, mas conhecidos por creche. Sendo primordial, o levantamento das práticas da supervisão dos estágios na formação de educadores de infância. Realça Severino (2007), dando maior importância à componente supervisão da prática pedagógica dos cursos de educadores de infância, por um processo de acompanhamento, numa relação colaborativa e reflexiva, objetivada para a inovação; para um desenvolvimento curricular da educação de infância baseado num trabalho globalizado de planeamento, organização de espaços, equilíbrio entre as atividades iniciativas da criança e do trabalho dirigido pelo educador, das emoções, uma linguagem apta e diferenciação de atividades (respeito à individualidade da criança), a fim de tornar a educação pré-escolar um projeto de cidadania ao conceber e reconhecer o valor da infância atribuindo-a uma categoria social, onde a criança é uma pequena cidadã de pleno direito, capaz de participar de forma ativa na categoria social a que pertence e mudar uma toda sociedade (Lucas, 2008). Para esta autora, a qualidade da educação pré-escolar é ditada pelos intervenientes educativos e dos currículos, qualificações, estabilidade e condições de trabalho dos profissionais, características da interação adulto e criança: “Todos os actos relativos às crianças, quer praticados por entidades públicas, quer praticados por instituições

privadas, têm principalmente em conta o interesse superior da criança” (constituição da república 2011 no artigo 47, número 3), qualidade e quantidade do equipamento, materiais e espaços.

## **2. Metodologia**

O estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa global simultaneamente literária ou bibliográfica e de estudo de campo. O estudo da literatura combina um conjunto de obras bibliográficas a serem referenciadas no fim deste documento, relevantes na temática em estudo (formação pedagógica dos educadores de infância), que ajudam e permitem a análise e interpretação dos dados recolhidos no campo durante a investigação e recolha de dados com modalidade de estudo de caso. Sendo percebido o estudo de caso como o estudo que possibilita descobertas dentro do contexto onde são recolhidos os dados, dados estes que de acordo com a realidade singular são tratados com complexidade e profundidade. No estudo de campo, no centro infantil Branca de Neve, situada arredores da cidade de Nampula servimo-nos da entrevista, que consistiu num contato direto e contínuo durante quatro dias, no período das 8h-10h, com um grupo participante de (4) quatro educadores de infância no seu local de exercício profissional (em cada dia conversávamos com um educador) e com (1) um diretor do centro de infantil. O centro acolhe crianças dos 2 à 5 anos de idade, e que tem atualmente um total de 180 crianças. Os nossos entrevistados serão designados por educador 1, 2, 3, 4 (sendo abreviados por Ed.1) e o diretor de centro infantil (abreviado por Dr.).

A escolha do local (centro infantil Branca de Neve) para a recolha de dados deveu-se ao facto de que precisava-se de participantes com formação e em exercício e, pelo facto de ser uma das instituições no centro da cidade que permitiu um contacto por duas horas com os educadores (selecionados para participantes), tempo este que era dividido entre a entrevista, observação de algumas atividades e uma pequena conversa com o diretor sobre os dados obtidos ao dia.

No início do trabalho de campo falou-se com Dr. do centro de infância que diante dos documentos apresentados a ele por nós, permitiu a realização do trabalho na instituição em que lidera, tendo afirmado ter todos os educadores capacitados para trabalharem com crianças. Para registar as respostas dos entrevistados durante as entrevistas foram feitas anotações. Depois deste processo de recolha, seguiram-se os procedimentos de transcrição e atribuição de significados aos dados recolhidos por meio do sistema de unidade de registo, a

qual esquematizava-se por formação adquirida, instituição formadora, duração e conteúdo da formação, acompanhamento profissional (supervisão) e atividades extras.

## **2.1. Análise e interpretação de dados**

A atuação do educador de infância é determinada pela sua formação (Ribeiro, 2013). Requisito este que não é obedecido nas instituições empregadoras, porque alguns educadores presentes nalgumas instituições de educação de infância públicas e privados não possuem qualquer formação formal, recebendo somente da instituição empregadora pequenas capacitações internas (Dr.). Facto que chama a atenção para a atuação da inspeção às instituições de ensino pré-escolar, que aliás, é função do Ministério da educação em conjunto com o Ministério da Saúde e a Direção Provincial de Ação Social: apoiar e fiscalizar o ensino pré-escolar (Plano Estratégico do Ensino Básico). ‘Na minha formação/capacitação promovida pela UCM-FEC tínhamos muita matéria e outras coisas que nem são frequentes no dia-a-dia no nosso centro’ (Ed.4). Por isso que para Moraes (2003), nos currículos de formação dos educadores de infância devem constar reflexões sociais, as quais o formando com a sua especialização na formação pode responder. No que se refere as instituições de formação de educadores de infância, nota-se nos educadores do centro infantil em análise que pelo menos cada um possui uma formação oferecida por instituição Estatal (Direção Provincial de Ação Social) e, ou privada (Irmãs São João Baptista, Comunidade de Santa Cruz e UCM-FEC); Cumprindo-se o nº3 do artigo 7 da lei 6/92 do sistema Nacional de Educação, que afirma: ‘a rede escolar do ensino pré-escolar é constituída por instituições e iniciativas dos órgãos centrais provinciais e locais de entidades colectivas e individuais, como: organizações cívicas, empresas ou associações de solidariedade’. Porém, há o contraste de serem formações do tipo capacitações, no lugar onde o ideal seria um curso de formação com um currículo proporcional e equilibrado, no que diz respeito a relação conteúdo-tempo-aplicação. Outro ponto não menos importantes, refere-se a motivação dos educadores de infância no seu exercício não somente para as formações ou capacitações contínuas como um meio de atualização e inovação ou atualização dos conhecimentos, mas também para a participação ativa e inclusiva na gestão das instituições, quer formadoras, quer empregadoras para garantir a sua contribuição no bom desenvolvimento dos educandos e de toda instituição. De acordo com o artigo 7 da lei 6/92 de 6 de maio do Sistema Nacional de educação, é dever dos pais dedicarem sua colaboração com os profissionais educadores de infância para sucesso das crianças, criando condições de bom relacionamento. E não de desrespeito aos educadores, como afirma o Ed.2 ‘os pais das crianças deveriam ajudar mais conosco, seria motivador. Há

pais que não respeitam os educadores do centro'. Quanto a ação educativa dos educadores de infância verifica-se que os Ed.1,2,3, e 4 estão conscientes da importância do seu trabalho e da necessidade da sua contribuição na e construção e no desenvolvimento de uma sociedade rica moral e intelectualmente. Tanto é que são unânimes ao afirmarem "o trabalho de um educador é muito importante, pois lida com as crianças ensinando e acompanhando as atividades iniciais do seu desenvolvimento físico e intelectual, e é muito mais presente e vigilante à criança, mais responsabilidade, complexidade da carga horária de trabalho e, flexibilidade na atuação, mais atenção". No que diz respeito ao acompanhamento profissional e as atividades extras, embora sejam assuntos diferentes, têm algo em comum, que é o seu mau funcionamento, pelo que o primeiro acontece frequentemente a nível local e interno (como o acompanhamento da direção da instituição para os educadores) o que até um certo nível cria uma estática e pouca dinâmica nos seus serviços; *recebo/emos apoio para o melhoramento da técnica de ensinar e interagir com as crianças da direção pedagógica (Ed1) e recebemos várias ajudas para crescermos como educadores, como quando o pedagógico vem nos espreitar durante as nossas actividades com as crianças e outros conjuntos de actividades de trabalho tem servido para melhorarmos e mudarmos maneiras de lidar com as crianças, a troca de experiências com educadores de outras instituições ajuda no desenvolvimento da pratica profissional* (como por exemplo antes usávamos a mesma sala para actividades e para os lanches das crianças, mas depois que tivemos uma visita de supervisão criamos um refeitório) (Ed2), e com menos frequência recebem as visitas dos agentes distritais dos serviços de apoio e fiscalização ao centros de educação infantil. E o segundo indica que a maioria dos educadores do centro não exercem atividades extra do seu processo de ensino, o que dar-lhes-ia maior adaptabilidade a contribuições dentro da instituição.

## **Conclusão**

No processo de formação de professores em geral e particularmente na formação dos educadores de infância, há aqueles que são as dificuldades do processo formativo. O primeiro dos desafios é a expansão das instituições de formação de educadores com vista a responder a demanda aos serviços e para combater as chamadas fragilidades da formação inicial de professores, como: a uniformidade e tradição, o percurso uniforme do processo de formação e a acomodação nos costumes; divergência nos planos propostos em teoria e nas estratégias praticadas, por vezes o currículo muda nos planos, mas não se sente; falta de ligação entre instituições formadoras e as instituições de atuação dos formandos, se existisse um elo entre

elas ajudaria na resolução das dificuldades dos formandos de um lado e de outro. Outro desencontro entre o ideal e a realidade é a existência de planos curriculares bem traçados aparentemente ou provavelmente bons para os cursos de formação de educadores, de um lado, e um pessoal em exercício sem uma formação com base nesses planos (pelo menos na instituição em estudo: tanto os selecionados a participantes deste estudo assim como todo o universo), de outro lado. Com a justificativa de não possuírem condições financeiras para a frequência destes cursos; e deixam escapar outro motivo da falta desta formação que é recorrência deste ramo de ensino como fuga ao desemprego, como afirma Ed1 *‘Entre na área de educação de infância como emprego e tentativa de mudança de carreira mas logo depois tive prazer no ofício de ensinar os pequenos’*.

Há uma outra barreira na comunicação no campo de atuação dos educadores de infância que diz respeito a não exigência de alguma formação pedagógica dos formandos da parte dos empregadores, o que revela o tradicionalismo na aquisição da mão de obra (o contrato oral, olhando para o superficial) e que pode criar erros no processo de transmissão de valores as crianças. Na verdade, tais fragilidades são resultado da organização e gestão das próprias instituições formadoras como preparadores dos profissionais e empregadoras como realizadores da ação. Porque a participação do professor e educador na organização e gestão da sua instituição formadora ou instituição de exercício profissional ira ajudar-lhe nas suas práticas e comportamentos na sua convivência diária no seu exercício profissional com as crianças, influenciando-as também no agir para uma mudança do próprio contexto em que trabalha, ou seja, é necessário além das estratégias burocráticas, a dimensão cultural da própria instituição (para uma formação de educadores na valorização do desenvolvimento pessoal-profissional). Mas por vezes, o maior problema não tem sido essencialmente de competências, mas a incapacidade de aplicar no campo de ação, por falta de auto direção da parte dos formandos-educadores, não explorada durante a formação, deixando o educador num caminho profissional pedregulho, o que poderia ser evitado com uma supervisão durante as práticas pedagógicas (estágio). Daí que o maior desafio na prática é o de implementação dos conhecimentos e competências adquiridos durante a formação, quer como praticas simuladas: que dão tempo de correção dos erros ainda no processo formativo, ou seja, tornar as competências mais técnicas e da formação contínua dos educadores e professores com vista a inovar os seus conhecimentos. O caso em estudo permite concluir que a maioria dos educadores são formados formalmente depois do início profissional, ingressando na área de forma irregular com conhecimentos do senso comum sobre a educação de infância.

Mostrando a fraca actuação da fiscalização e supervisão às instituições de educação de infância. Quanto a estrutura curricular das formações/capacitações que conferem habilitação profissional para os educadores admite-se que sejam de muito pouca duração, com reduzido contacto com a prática profissional (estágios), para a capacitação de um educador de infância que seja qualificado, competente e minimamente experiente na prática profissional, para poder enfrentar a realidade à saída da formação e ingressar na profissão. Mesmo quando são formações contínuas do tipo supervisão. Como vimos tudo começa na formação, então sugerimos assim neste trabalho que: as instituições de formação reavaliem os seus currículos como um todo para que possa oferecer uma formação possível de desenvolver capacidades investigativas e reflexivas sobre a prática pedagógica e proporcionar aos estudantes-futuros profissionais com competências para enfrentar e responder às situações e necessidades das crianças.

### **Referências bibliográficas**

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Alarcão, I & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Almeida editora.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores: da sala a sala*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Lucas, C. (2008). *A inspeção e a educação de infância*. Coimbra, Portugal: coimbrã editora.
- Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo, Moçambique: Afrontamento.
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor*. Lisboa, Portugal: Silabo.
- Ministério de educação (2002). *Estatísticas da educação e formação de professores*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Moraes, M. C. (org.). (2003). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto editora.



Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto, Portugal: Porto editora.

Ribeiro, D. (2013). *Práticas pedagógicas*. Angola: Plural editora.

Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel.

## **O contributo da disciplina de psicopedagogia na formação dos professores – Caso IFP, cidade de Nampula**

Ferderico Samuel Magaissa

magaissafayzal@gmail.com

O presente trabalho, aborda a temática relacionada com o contributo da psicopedagogia na formação dos professores e, a investigação irá decorrer no IFP Nampula onde serão entrevistados alguns formandos assim como formadores, o director da instituição e a directora pedagógica assim como também professores já em exercícios. Onde poder-se-á efectuar esse estudo de modo a verificar até que ponto a disciplina de psicopedagogia contribuía na formação de professores, particularmente no Instituto de Formação de Professores de Nampula. A escolha desse tema deve-se ao facto de que a educação de hoje estar a ser criticada em todas as vertentes, tanto na transmissão dos conteúdos assim como na actuação do próprio professor, onde supõe-se que este não cumpre com aqueles que são os seus deveres. Mas sabemos também que não basta o empenho apenas do professor mas também dos próprios sujeitos que são os alunos para o alcance dos objectivos esperados nesse processo de ensino e aprendizagem. Porém, tratando - se dum trabalho de carácter académico e de investigação, poder-se-á também ao longo das observações que poderão ser efectuadas no IFP de Nampula fazer a análise do currículo assim como a observação documental, que será facultada pela própria instituição. Mas também, nalgum momento recorrer-se-á a alguns manuais que abordam esta temática de modo a facilitarem em termos conceituais. De modo a que as investigações tenham bases sólidas e que as conclusões que forem a ser especificadas ajudem na implementação de novas metodologias para o alcance de uma nova actuação dos professores e alunos por forma a aqui a educação moçambicana em particular tenha uma nova vista e o professor volte a ser aquele individuo respeitado, devido a sua seriedade no exercício da suas funções e no cumprimento dos seus deveres. É do nosso conhecimento que a educação é a base do desenvolvimento de um país em todas as vertentes. Pois, só podemos ter recursos humanos qualificados e confiáveis em todas as áreas se tivermos uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** psicopedagogia, formação, professores, PEA, IFP.

### **Introdução**

A educação actual, particularmente a moçambicana é contestada por todos em várias vertentes, devido à sua qualidade ou melhor devido aos resultados que actualmente se alcançam.

E devido a qualidade não satisfatória da mesma, os beneficiários directos e indirectos do mesmo processo especulam vários motivos que culminam com a situação actual da nossa educação, de entre os quais a falta de profissionalismo por parte do agente do PEA que é o professor assim como a falta do cumprimento daquele que é o seu dever como professor.

Tendo em conta que o professor antes de receber esta magna categorização ele passa por um processo de formação onde é munido de vários instrumentos e metodologias que usará ao longo das suas funções para poder lapidar as mentes dos futuros quadros deste belo Moçambique. E como é do nosso conhecimento que o sucesso do PEA e aprendizagem não

depende unicamente do empenho do professor mas também dos alunos assim como dos seus encarregados de educação em particular e de todos os envolvidos nesse processo no geral.

E com a preocupação de devolver aquilo que foi o mérito desta camada de profissionais e de quem todos dependemos para sermos o que somos hoje e seremos amanhã, surge este trabalho que tem como tema o contributo da disciplina de psicopedagogia na formação dos professores, onde o estudo de caso será efectuado no IFP da cidade de Nampula, visto que a Psicopedagogia é uma ciência que se preocupa com o PEA no seu todo, e tem como objectivo facilitar a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos independentemente do seu estado afectivo, social assim como cognitivo, dando instrumentos necessários ao professor para o alcance dos seus objectivos.

Contudo, para o sucesso deste estudo de caso, a abordagem qualitativa poderá caracterizar este estudo, onde a entrevista e a observação serão os instrumentos usados para a recolha de dados, no seio da amostra que será composta por dois formadores, dois formandos, assim como dois professores em exercício.

### **1.1 História e conceito da psicopedagogia**

A psicopedagogia é uma ciência que se formou com a aglutinação de duas áreas de saber, que é a pedagogia e a psicologia. E nesse âmbito ela tem como objecto de estudo o comportamento humano no âmbito psicossocioeducativo.

No final do século XIX ocorreu a ampliação da oferta do ensino público e conseqüentemente ampliaram-se as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos sujeitos que se encontravam nas escolas. No princípio não houve discussões e preocupações acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos, porém com o aumento e a visibilidade do fracasso escolar com as dificuldades de aprendizagem tornaram-se alvo de estudo e discussão por parte de estudiosos da área da educação (Antoine e Jaqueline, 1977).

Segundo Barbosa (2002), a psicopedagogia iniciou-se na Europa entre os séculos XIX e XX, com a orientação médica e pedagógica. Tais centros pretendiam tratar crianças com dificuldades de aprendizagem, apesar de inteligentes, e com comportamentos inadequados em casa e na escola. George Mauco, por volta de 1946 foi um dos primeiros profissionais a observar que era possível integrar medicina, pedagogia, psicanálise e psicologia para solucionar problemas de aprendizagem e comportamentos. Com Boutonier, ambos fundaram o primeiro centro voltado para a psicopedagogia.

Scoz, (1994), afirma que em 1956, Buenos Aires criou o primeiro curso superior de psicopedagogia no mundo, e por volta de 1970, os primeiros centros de saúde mental foram instalados nesta mesma cidade, com uma equipa multidisciplinar que incluía a psicopedagogia.

A psicopedagogia foi difundida até ao Brasil por profissionais argentinos como é o caso de Jorge Visca e Ana Maria Muniz. O carácter psicopedagógico na Argentina e no Brasil diferenciava-se pelo facto dos testes serem aplicados apenas por psicólogos no Brasil. O principal objectivo da psicopedagogia já em meados de 1980, era de criar condições para que uma pessoa com dificuldades de aprendizagem pudesse aprender de facto, os conteúdos apresentados na escola. Durante a década de 1990 baseando-se na teoria de Piaget foram abertas as possibilidades de se compreender a estrutura e o funcionamento do indivíduo em relação ao meio. Passou-se a enfatizar as características cognitivas, afectivas e sociais (Barbosa, 2002).

Segundo Nogueira e Leal (2011), a Psicopedagogia surgiu com a preocupação de evitar o aparecimento de dificuldades de aprendizagem através de educação voltada para a higiene mental realizada em parceria entre a psicologia, psiquiatria, neurologia e pedagogia. O trabalho era desenvolvido com enfoque terapêutico em clínicas e de forma tímida nas escolas, com enfoque preventivo.

Estes autores afirmam ainda que a preocupação da Psicopedagogia é a prevenção dos problemas de aprendizagem nas escolas, propondo, uma acção psicopedagógica voltada para o ensino e não somente para o processo de aprendizagem, com o intuito de evitar a evolução dos problemas de aprendizagem.

Actualmente a Psicopedagogia já é uma ciência independente que possuiu o seu próprio objecto de estudo que é o comportamento humano no âmbito psicossocioeducativo

Para Bossa, (2000), a Psicopedagogia é o campo que estuda a aprendizagem em suas diferentes relações e circunstâncias. Ela se ocupa do processo de aprendizagem e suas variações e da construção de estratégias para a superação do não-aprender, tendo como um de seus focos principais a autoria do pensamento e da aprendizagem.

A psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa acção profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sistematizando-os (Scoz, 1994).

Os autores acima referenciados são unânimes em afirmar que a psicopedagogia é uma área que se preocupa ou estuda a aprendizagem no seu todo, isto é, o sucesso assim como o insucesso escolar.

Por exemplo se uma criança é bem-sucedida na sua carreira académica a psicopedagogia procura fazer o estudo dessa criança ou desse estudante de forma a identificar os factores que impulsionam esse mesmo sucesso para que sirva como exemplo para os que infelizmente por razões de varia ordem não conseguem alcançar esse sucesso.

E caso uma criança ou estudante tenha problemas ou dificuldades na aquisição do conhecimento ou na assimilação dos conteúdos a psicopedagogia faz um estudo por forma a ajudar esse estudante ou aluno a superar essas dificuldades de modo a reverter a sua situação durante o seu percurso estudantil.

Em suma a psicopedagogia não só se preocupa com o sucesso escolar, mas também com insucesso de todos os envolvidos no PEA. E sendo o professor o agente desse PEA obviamente que a psicopedagogia lhe concede vários instrumentos e técnicas que o facilitam durante o exercício das suas funções que o ajudam a ajudar os estudantes com dificuldades a superar a sua situação assim como aos fortunados a manterem ou a melhorarem cada vez mais a sua situação.

Para Fonseca (2008), a psicopedagogia é um campo de actuação na saúde e na educação que lida com os processos de aprendizagem humana, os seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio familiar, escolar assim como da sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia.

“A Psicopedagogia é uma nova área de actuação profissional que busca uma identidade, e que requer uma formação de nível interdisciplinar, o que já é sugerido no próprio termo Psicopedagogia”. (Bossa, 1995, p.31).

Para Antoine, & Jacqueline, (1977), a psicopedagogia é um processo de aprendizagem das crianças, adolescentes e adultos. Ele identifica as dificuldades e os transtornos que interferem

na assimilação do conteúdo, fazendo o uso de conhecimentos da psicologia e da antropologia para analisar o comportamento do aluno. Promovem intervenções em caso de fracasso ou de evasão escolar.

A psicopedagogia não é sinónimo de psicologia Escolar. É uma área mais recente, resultante da articulação de conhecimentos dessa e de outras disciplinas, apontando com novos caminhos para a solução de problemas antigos.

Todavia, ela é a chave da formação assim como da vida profissional do professor, pois tem contribuído grandemente na actuação positiva durante o exercício da actividade profissional do professor.

E sabemos nós que é durante a formação onde o professor é munido de técnicas e metodologias que o poderão facilitar durante o exercício das suas funções de modo a que possa conseguir alcançar os objectivos por si traçados e pelo seu patronato e alunos esperados.

Segundo Nóvoa (1992), afirma que a identidade não é uma propriedade adquirida, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.

O objecto da psicopedagogia é o posicionamento dos ensinantes e aprendentes, e a intercepção problemática (nunca harmónica) mas necessária, entre o conhecer e o saber, (Fernández,2001,p.55).

A socialização dos professores enquanto alunos garantir-lhes-ia, pois, os pré-requisitos necessários à sua formação enquanto professores (Correia, 1991).

Todavia, e de modo a que se possa abordar acerca da psicopedagogia, tendo em conta que esta ciência se formou com a aglutinação de duas áreas do saber totalmente distintas em termo daquele que é o seu objectivo e o objecto de estudo, é imperiosos que dentro deste trabalho se faça menção daquele que é o conceito assim como o objecto de estudo de cada área constituinte da psicopedagogia numa forma parcial de modo a que haja uma coesão entre as várias abordagens aqui deixadas.

Pedagogia é a filosofia, a ciência, e a técnica da educação (Piletti, 2006, p.40).

Segundo Libâneo, (2007), a pedagogia é uma prática social que actua na configuração da existência humana individual e grupal para a realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”.

E ela como sendo uma ciência, uma filosofia ou uma técnica tem alguns aspectos fundamentais que a sustentam, tais como:

Aspectos filosóficos que procuram estabelecer as directrizes da educação de acordo com os valores, de cada povo e de cada época.

Aspectos científicos, procuram estabelecer o conceito da pedagogia com os dados apresentados pelas ciências.

Porem, ainda na pedagogia procurara-se estabelecer as directrizes da educação de acordo com os valores de cada povo de cada época, pois para cada povo assim como para cada época os valores variam, isto porque eles não são estáticos. E desta forma os conteúdos educativos não podem entrar em choque com os valores desse mesmo povo e é aí onde a planificação, ou durante o desenho dos currículos que se dá a abertura para a implementação daquilo que pedagogicamente se denomina por currículo local.

Para Piletti (2006), tradicionalmente o currículo significou uma relação de matérias ou disciplinas, com um corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos.

Currículo significa mais do que o conteúdo a ser aprendido, significa toda a vida escolar da criança.

Piletti (2006), afirma que actualmente o currículo significa muito mais do que o conteúdo a ser aprendido. É tudo que acontece na vida de uma criança, na vida dos pais, e do professor.

Porém, tudo que cerca a criança em todas as horas do dia constitui matéria para o currículo.

Currículo é um conjunto de actividades desenvolvidas em uma escola, (Antunes, 2002, p. 100).

O mesmo autor defende ainda que o currículo nesta era moderna é definido como um conjunto de actividades compreendidas no planeamento pedagógico que inclui também a execução e a avaliação de um trabalho.

Para Marsh (1997, citado em Lemmer, 2006), currículo é um conjunto de planos e experiências inter-relacionadas que um estudante completa sob a orientação da escola.

Para o MINED (2003), currículo local é um complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente que incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos.

O currículo local tem por objectivo a adequação dos objectivos segundo a realidade do povo no qual os conteúdos estão sendo ministrados, cabendo ao professor ser dinâmico e cauteloso segundo esse aspecto. Pois, este outrora passou por uma formação em que foi munido de vários instrumentos que deverá empregar durante o exercício das suas funções segundo a realidade dos seus educandos.

Portanto, não basta que este tenha apenas instrumentos pedagógicos para o exercício das suas funções, mas também é necessário que este tenha ou esteja habilitado de forma a fazer a adequação do instrumento segundo a idade, a classe, assim como a realidade de cada povo até mesmo as particularidades de cada criança. Conhecimentos estes que poderá adquiri-los na psicologia, que é outra parte constituinte da psicopedagogia.

Morris e Maisto (2004), afirmam que a Psicologia é o estudo científico do comportamento e dos processos mentais.

A psicologia é uma ciência que estuda o comportamento humano. E tem como objecto de estudo a mente humana.

Esta área do saber preocupa-se em estudar o comportamento humano segundo as diversas arenas sociais, que este possivelmente possa estar enquadrado, de modo a que possa fornecer material necessário para o professor poder acautelar-se a diferentes tipos de comportamentos que os seus alunos possam apresentar de acordo com os diversos estímulos.

## **1.2 Educação**

Educação é o conjunto das acções, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação activa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (Libâneo, 2007,pp:30).

Para Durkheim (1967, cit. em Libâneo, 2007), afirma que a educação é a acção exercida pelas gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, e tem por objectivo



suscitar e desenvolver nas crianças certo número de estados físicos intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Educação é a actividade planejada pela qual os adultos formam a vida anímica dos seres em desenvolvimento (...) é uma influência intencional sobre a geração em desenvolvimento, que pretende dar aos indivíduos que se desenvolvem determinada forma de vida, determinada ordem as forças espirituais W. Dilthey, in Luzuriaga (1957, cit. em Libâneo, 2007).

A ideia de educação de cada povo depende, portanto, da sua realidade concreta e dos seus valores (Piletti, 2006).

Piletti (2006), afirma que a educação não se confunde com a escolarização. Pois a educação ocorre desde o berço até a morte. Isto é, a educação ocorre em todos locais onde existem pessoas relacionando-se.

### **1.2.1 Finalidades da educação**

Segundo a UNESCO, em cada nação, a educação deve ser redefinida para o alcance das seguintes quatro finalidades sociais da aprendizagem humana: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver com os outros e o aprender a ser.

#### **1.2.1.1 Aprender a conhecer**

Nesta finalidade, as pessoas devem ser estimuladas para que ao longo de toda sua a vida possam elevar as suas capacidades cognitivas produzindo conhecimento como um acto humano criativo, autónomo e emancipatório. A aprendizagem, é repleta de surpresas, há ganhos e perdas construtivas, na percepção interpretação crítica das realidades sociais onde os erros e os acertos são encarados como factores dinamizadores deste processo.

#### **1.2.1.2 Aprender a fazer**

Nesta finalidade, exige-se que o individuo no exercício das suas actividades técnico-profissionais, saiba interagir e comunicar-se em meios profissionais multiculturais, interpretar e trocar rapidamente a informação circulante, integrar de forma reflexiva e criativa os seus conhecimentos teóricos as práticas profissionais do seu meio sociocultural. O individuo deve ter a ousadia de correr riscos, fazer dos erros uma alavanca para o crescimento pessoal e colectivo.

### **1.2.1.3 Aprender a viver com os outros**

Esta aprendizagem leva o indivíduo a aprender a viver num meio linguístico-cultural diversificado, a ser tolerante para consigo mesmo e para com os outros face às suas características individuais diferentes e a gerir as tensões e conflitos advindos dos intensos fluxos migratórios e internacionais de pessoas que se registam mundialmente nos dias de hoje. Esta aprendizagem fornece competências valorativas que devem ser adquiridas por qualquer ser humano que queira viver em harmonia com os outros.

### **1.2.1.4 Aprender a ser**

Nesta aprendizagem, o indivíduo faz uma busca incessante do crescimento total e integral da própria pessoa nos domínios intelectual, moral, físico, emocional, afectivo, estético, e espiritual, sustentada pelas dinâmicas do contexto sociocultural ao qual pertence.

## **1.3 Tipos de educação**

Existem três tipos de educação que são:

- *A educação formal* – ocorre em instituições credenciadas, como é o caso de escolas universidades, e esta bem estruturada ou definida em programas e currículos traçados a nível central.
- *Educação não formal* – pode ocorrer em instituições como é o caso de igrejas, mesquitas e outros locais, mas não está estruturada.
- *Educação informal* - ocorre em qualquer local no nosso quotidiano na relação com os outros.

## **1.4 Importância da educação no desenvolvimento humano**

Segundo Mwamwenda (2006), o desenvolvimento humano refere-se às mudanças na diferenciação funcional e nas capacidades das partes do corpo.

Segundo a UNESCO, através da educação básica as crianças, os jovens, e adultos devem satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem através do domínio dos seus instrumentos essenciais como a leitura, a escrita, o cálculo, e a solução de problemas.

Satisfazendo as suas necessidades básicas da aprendizagem através da educação o homem enriquece os valores culturais e morais da sua comunidade ao mesmo tempo que assume responsabilidades sociais relacionadas com a preservação da sua herança linguístico-cultural, a defesa da justiça social, a protecção do meio ambiente, a tolerância para com as diferenças

peças de natureza sexual, físico mental, político-ideológica, religiosa, étnico-linguística, racial e outras, combatendo ao mesmo tempo comportamentos- preconceituosos e discriminatórios.

### **1.5 Formação do professor**

Segundo Imbernon (2010), os educadores necessitam participar conjuntamente de processos de inovação e formação ligados a projectos globais da instituição educacional, para assumir um maior protagonismo em seu trabalho.

Portanto, todos esses autores afirmam que o sucesso da educação dos nossos petizes depende essencialmente da formação psicopedagógica dos seus educadores, apesar de esta não ser inclusiva, pois, duma certa forma ainda deixa a desejar o que faz com que a actuação destes profissionais não seja do agrado dos beneficiários do mesmo.

Mas as indignações que se encontravam na boca do povo, o que fazia com que o factor da qualidade da educação estivesse na boca do povo já vem sendo colmatado com as inovações pedagógicas que coexistem em socializar o futuro professor com o processo de ensino e aprendizagem ainda em aluno de modo a que adquira as expectativas do que lhe espera como educador. Marques (1992) afirma que:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação assim como em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências, de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo, e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Segundo Alonso (1988, cit. em Mesquita, 2013, p.33) afirma que a essência duma profissão é possuir um corpo coerente e estruturado de conhecimentos, sejam eles técnicos, linguagens, valores, destrezas, que constituem a cultura profissional do professor, o que o torna premente reflectir sobre o que o torna um profissional competente para o exercício da sua profissão.

Para Zeichner (1983, cit. em Simões, 1995), afirma que o paradigma da formação dos professores é uma matriz de crenças e de pressupostos sobre a natureza e as finalidades da escola, do ensino, dos professores e da perspectiva da preparação profissional que se traduz em diferentes formas de prática no que concerne à formação de professores.

De salientar que a psicopedagogia sendo uma ciência baseada em métodos e técnicas de ensino, ela poderá ajudar os futuros professores a profissionalizarem-se na sua área por forma a exercerem a sua profissão com sucesso alcançando aqueles que são os seus objectivos preconizados tanto a nível individual assim como a nível central.

Segundo Mialaret, (citado em Piletti, 2006), afirma que a formação pedagógica dos futuros professores se sustenta em quatro pilares principais:

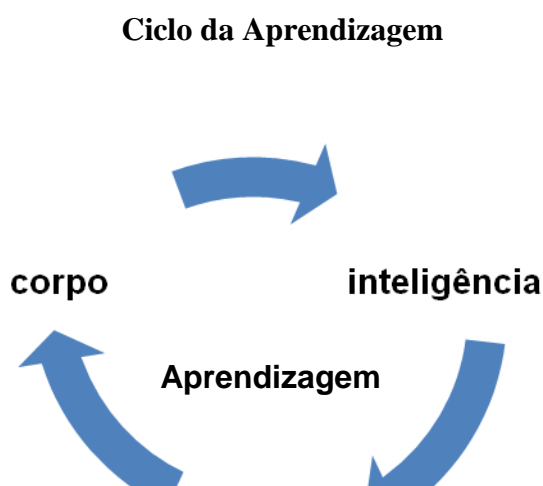
- a) Uma reflexão de ordem histórica- filosófico-sociológica a respeito da instituição escolar, seu papel na sociedade e as finalidades actuais da educação;
- b) Um conjunto de conhecimentos científicos acerca da estrutura e do funcionamento psicológico dos alunos, seja como indivíduos seja como pequenos grupos.
- c) A iniciação na prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas permitam estabelecer a comunicação educativa eficaz.
- d) Estudo psicológico e pedagógico da didáctica das disciplinas escolares.

Todavia, podemos afirmar que o professor profissional não é o único agente da educação, e o professor não pode limitar-se a ser um mero repetidor; - e para além de possuir características de personalidade o professor deve ter determinadas características profissionais, pois este na sua actividade docente poderá estar trabalhando para mudar a sociedade ou para conservá-la tal qual ela se encontra.

### **1.6 A Aprendizagem**

Para Piletti (2006), a aprendizagem é um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir.

Este autor, discorda que a aprendizagem seja apenas um processo de aquisição de conhecimentos, conteúdos ou informações. Pois na aprendizagem as informações precisam passar por um processamento muito complexo, a fim de se tornarem significativas para a vida das pessoas, porque só assim poderão ser trabalhadas de uma forma crítica por quem os recebe



Para Visca, (1987), Aprendizagem é o resultado de uma construção (princípio construtivista) dada em virtude de uma interacção (princípio interacionista) que coloca em jogo a pessoa total (princípio estruturalista).

A aprendizagem apresenta-se em 4 grandes níveis:

- Proa aprendizagem;
- Deutério-aprendizagem,
- Aprendizagem assistemática,
- Aprendizagem sistemática;

Para Freire, (2002), na aprendizagem deve haver um sujeito A e um Sujeito B que são o educador e o educando, assim como também deve haver um conteúdo que é o objecto cognoscível, que deve então ser ensinado.

Este autor afirma ainda que tanto o educador assim como o educando ambos durante o PEA aprendem. O educador aprende ensinando, o educando ensina aprendendo. E geralmente os conteúdos que a criança aprende ou que são transmitidos nas escolas são conteúdos pré programados, o que prova que a educação é um processo de transmissão de valores por forma a socializar o individuo. Os conteúdos a serem ministrados nas escolas formais geralmente são desenhados num documento designado por currículo.

## **Conclusão**

A psicopedagogia é um campo de actuação na saúde e na educação que lida com os processos de aprendizagem humana, os seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio familiar, escolar assim como da sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia (Fonseca, 2008).

Contudo a psicopedagogia não só se preocupa com o sucesso escolar, mas também com insucesso de todos os envolvidos no PEA. E sendo o professor o agente desse PEA

obviamente que a psicopedagogia concede-lhe vários instrumentos e técnicas que lhe facilitam o exercício das suas funções, que o ajudam a ajudar os estudantes com dificuldades a superar a sua situação assim como aos fortunados a manterem ou a melhorarem cada vez mais a sua situação, pois a psicopedagogia fornece os princípios e técnicas que lhe permitem compreender e intervir eficazmente no PEA e a capacidade de avaliar os resultados das actividades dos alunos. Bem como da responsabilidade da escola e dos pais e encarregados de educação.

A disciplina de psicopedagogia contribui na formação da personalidade do formando de modo a que este esteja à altura de responder às exigências sociomorais, numa sociedade caracterizada por conflitos de valores, resultantes das mudanças políticas, económicas, e tecnológicas, num mundo cada vez mais globalizado.

### **Referências Bibliográficas**

- Antoine, L. & Jaqueline, C (1977). *Manual de psicopedagogia experimental*. Lisboa: Moraes.
- Antunes, C. (2002). *Glossário para educadores (as)* (2.<sup>a</sup>ed.). Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Barbosa, L. M. S. (2002). *A história da psicopedagogia*. Contou também com Visca. In *Psicopedagogia e Aprendizagem*. Colectânea de reflexões. Brasil: Curitiba.
- BOSSA, N. (2000). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. (3.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre, Portugal: Artes Médicas.
- Bossa, N. (1995). *Fundamentos da Psicopedagogia*. (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Artes Médicas
- Correia, J. A. (1991). *Inovação Pedagógica e Formação de professores* (2.<sup>a</sup> ed.). Portugal: ASA.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades da aprendizagem. Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar* (4.<sup>a</sup>ed.). Lisboa, Portugal: Âncora Editora.
- Freire, P. (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40anos depois/ Nilcéa Lemos Pelandré*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Gaston, M. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Gil, A. C. (1999). *Como Elaborar Projecto de Pesquisa* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Atlas Editora,

- Imbernon, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Portugal: Artmed.
- Lemmer, E. (2006). *Educação Contemporânea, Questões e tendências globais*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Libânio, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libânio, J. C. (2007). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* (9.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Marques, R. (2003). *Motivar os professores – Um guia para o Desenvolvimento profissional*. Lisboa: Artes Gráfica.
- Mesquita, E. C. (2013). *Competências do professor*. Lisboa, Portugal: Sílabo Edições.
- MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico: objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, Moçambique: MINED/INDE.
- Morris, C. G. & Maisto, A. A. (2004). *Introdução a psicologia* (6.<sup>a</sup> ed.). São Paulo, Brasil: PEARSON.
- Mwamwenda, T. S. (2006). *Psicologia Educacional. Uma perspectiva africana*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Nérice, I. (1966). *Introdução à Didáctica Geral*. São Paulo, Brasil: Fundo de Cultura.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora.
- Pilletti, C. (2006). *Didáctica Geral*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Scoz, B. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. (22.<sup>a</sup> ed.) São Paulo: Cortez,
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoais e profissional na formação de professores*. Lisboa, Portugal: CIDINE.

## **Definição e operacionalização da supervisão pedagógica**

**Martinho Amisse Niamale**

martinhoniamale@gmail.com

### **Resumo**

Estamos perante uma apresentação de um trabalho de natureza teórica que procura analisar e situar o conceito de supervisão no campo pedagógico. Portanto, pretende-se elaborar uma análise percorrendo duas etapas: na primeira apresentar uma reflexão sobre o conceito de supervisão e numa segunda fase transportar este conceito para um composto que o adjectiva como supervisão pedagógica. Entretanto, o conceito de supervisão pedagógica tem conhecido uma evolução de significados ou interpretações diferentes, o que se projecta no alargamento da sua abrangência. Assim, a segunda etapa deste estudo estrutura-se em três pontos: linha evolutiva do significado de supervisão no campo pedagógico; relação entre os conceitos de supervisão, liderança e regulação no campo pedagógico; e proposta de uma definição de supervisão pedagógica.

**Palavras-chave:** supervisão, supervisão pedagógica, liderança, regulação.

### **Abstract**

we are dealing with a presentation of a theoretical work that seeks to analyze and situate the concept of supervision in the pedagogical field. I decided, therefore, to elaborate an analysis going through two stages: in the first it presents a reflection on the concept of supervision and in a second it transposes this concept for a compound of other related adjective of pedagogical supervision. However, the concept of pedagogical supervision has known an evolution of meanings and different interpretations, which is projected in the extension of its scope. Thus, the second stage of this study is structured in three points: evolutionary line of the meaning of supervision in the pedagogical field; relationship between the concepts of supervision, leadership and regulation in the pedagogical field; and proposing a definition of pedagogical supervision.

**Key words:** supervision, pedagogical supervision, leadership, regulation.

### **1. Introdução**

Ao longo do presente artigo aborda-se o conceito de supervisão, atendendo, em primeiro lugar, à supervisão de forma mais abrangente e, em segundo lugar, e de forma mais detalhada, ao modo como esse conceito tem vindo a ser entendido no contexto pedagógico. Apresenta-se, a respeito da supervisão pedagógica, uma análise da sua evolução, quer do ponto de vista



de diversos autores cujas teorias são analisadas, quer do ponto de vista regulamentar. Procede-se ainda a uma caracterização da relação complexa que tem vindo a ser estabelecida entre o conceito de supervisão pedagógica e outros conceitos, entre os quais se destaca os de liderança e regulação. Por fim, procura-se estabilizar uma definição de supervisão pedagógica.

Falaremos também de conceitos como: orientação, liderança, acompanhamento e avaliação, que servirão de eixos que se desenvolvem num conjunto de acções que sustentam as práticas da supervisão e se explicitam, por conceber e problematizar, observar e reflectir, decidir e comunicar, intervir e avaliar. Na linha evolutiva que foi traçada, destacam-se duas tendências: uma que é cumulativa no desenho do perfil de uma profissão, e outra que é distintiva, sendo a marca identificadora a caracterização de uma profissão. No caso da supervisão pedagógica, embora se constate que a tendência mais frequente se situa na linha cumulativa, isto é, assumindo-a como uma das características do professor, outra tendência tem surgido, nos últimos tempos, que a apresenta como uma especialização. Isto é, tendo por base (ou requisito) a profissão de professor, será uma linha de especialização que o leva a actuar no campo da Pedagogia. Não levará a um desempenho de funções directamente como docente, mas como observador, conselheiro, orientador e avaliador, daqueles que desempenham a função docente. Terá como suporte um determinado *know how*, adquirido no desempenho das funções de docente. Neste caso haverá, então, dois caminhos profissionais, ainda que um deles se construa sobre o outro. Retomando os *clusters* atrás referidos, evidenciamos a pedagogia como uma das linhas da tríade que se assume com o sentido profissional da supervisão no contexto da pedagogia. Assim, a supervisão beberia a sua fundamentação sobretudo da vertente pedagógica, com vista a um desenvolvimento profissional, no sentido em que é esta função que tem vindo a adquirir proeminência ao nível dos discursos científicos e teóricos sobre a supervisão; a nosso ver, é também a mais profícua das suas vertentes.

## **2. Estudo da arte**

### **2.1. Supervisão – análise do conceito**

Num primeiro registo de natureza etimológica, importará recordar que o termo supervisão integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “video” (com o significado de “ver”). O primeiro significado resulta da interpretação linear “olhar de ou por cima”, admitindo a perspectiva da “visão global” e assumiu-se vulgarmente com a integração

de funções relacionadas com: inspeccionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. A estas funções, associou-se, entretanto, as de regular, orientar (reforçando, por vezes, o sentido de acompanhar) e liderar.

Deste modo, a supervisão pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984).

Situado num objecto de trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização, o conceito de supervisão foi construindo uma base epistemológica, sustentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. As abordagens mais recentes ao conceito de supervisão substituíram a unilateralidade tradicional, que a identificava com a inspecção, pela multilateralidade integradora de diferentes acções complementares permitindo encará-la na transversalidade funcional.

A supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através duma relação entre agentes diversos (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança). Importará destacar que a supervisão pode incidir sobre objetos distintos, sendo os mais comuns as pessoas, os processos e as organizações e orienta-se seguindo matrizes enquadradas em modelos diferentes. Abarcam domínios como a administração, a educação, a saúde e “serviços”, e as operações que realiza por excelência são: observação, orientação e avaliação, podendo apresentar-se em três estruturas diferentes: a supervisão vertical, a supervisão horizontal e a auto supervisão, (Glathorn, 1984, p. 67)

Contudo, segundo Glathorn (1984), a supervisão pode ser exercida sob quatro vertentes (clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento autodireccionado e monitorização administrativa), (p. 78). Utilizando um princípio semelhante para a estruturação da supervisão no campo da pedagogia, poderemos dizer que aqui abrem-se as áreas seguintes: científica e pedagógica com base no apoio personalizado; humana/social/participativa; de auto supervisão; e administrativa/organizativa. Elegemos a área pedagógica como centro do ponto seguinte.

## **2.2. Supervisão pedagógica**

Aferidos os significados mais correntes associados ao conceito de supervisão, sem atender à especificidade dos contextos da sua aplicação, passamos agora a deter-nos sobre a sua apropriação no campo da prática pedagógica. A expressão *supervisão pedagógica* é uma das expressões da história recente do vocabulário da Educação. Entendemos também que se impõe, em primeiro lugar, uma abordagem do significado desta expressão, tendo presentes os aspectos mais significativos da sua evolução. Depois, relacionamos esse significado com os novos conceitos de que se aproxima no sentido de perceber a sua diversificação significativa. Finalmente, procuramos estabilizar o significado deste conceito, na perspectiva de o tornar operacional em projectos de investigação.

### **2.1.1. Evolução do conceito de supervisão pedagógica**

A evolução do significado do conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. Entretanto, as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, suportaram a interacção pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar.

Enquadra-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a acção pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar. No dizer de Alarcão e Tavares (1987), “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”, (p. 34). Devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu percurso profissional, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, a supervisão pedagógica parece ficar, aqui, limitada à formação de professores. Alarcão (2002) situa, entretanto, a supervisão na capacidade de agir sobre os elos essenciais do sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola. Neste pressuposto, a supervisão, em contexto de formação, é entendida como um processo em que um profissional, em princípio mais experiente, mais informado e conhecedor dos segredos da profissão, orienta outro profissional, no seu desenvolvimento profissional e humano.

Ainda segundo os mesmos autores, a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional, situando-se no âmbito da orientação de uma acção profissional, que, no caso dos professores, poderemos dizer se trata da orientação da prática pedagógica, intimamente ligada à sua formação profissional. Contudo, a

supervisão pedagógica pode globalmente ser, também, entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Vieira, 1993, in Moreira, 2009, p. 90).

Segundo Vieira (1993), a supervisão é entendida como uma acção de “(...) monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p. 88). Diferentes perspectivas têm emergido, associadas à evolução do conceito de supervisão pedagógica, merecendo destaque aquela que a associa de forma primordial à avaliação de professores, considerando-a o foco para a definição do conceito de supervisão no campo da Educação (Daresh, 2006). Este enfoque na avaliação tende a surgir associado a uma perspectiva da supervisão como uma actividade técnica especializada, tendo por finalidade a utilização racional dos factores que intervêm, directa ou indirectamente, na consecução de produtos, serviços ou bens destinados à satisfação de necessidades (Chiavenato, 2001, in Trindade, 2007). A selecção rigorosa e a avaliação dos professores têm vindo a caracterizar um movimento mais abrangente no sentido da recentralização da profissionalidade docente. Se por um lado assistimos a movimentos que conduzem a uma maior autonomia profissional dos professores, por outro lado, pela via da avaliação (de escolas, de professores, aferida de alunos), regista-se um reforço do controlo sobre a educação. As finalidades da avaliação de professores deverão prender-se com a melhoria dos resultados escolares (Moreira, 2010), a compreensão das realidades com vista ao seu aperfeiçoamento (Fernandes, 2009) e o sentido formativo, para o desenvolvimento profissional (Pacheco e Flores, 1999).

Entretanto, tem vindo a ser preconizada uma supervisão de matriz essencialmente reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto-supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração, no quadro da autonomia docente. Segundo Alarcão (2001), a multiplicidade de funções a exercer hoje na escola pelos professores e a sua necessária articulação sistémica implica que o professor já não possa ser formado apenas no isolamento da sua sala ou da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um num espírito de cidadania integrada, (p. 18).

Assim, a supervisão interpares, ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008, in Moreira 2009), só poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de

transformação social quando colocada ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objectivo principal a mudança colectiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspectos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na sociedade educativa (Smyth, 1995, in Moreira, 2009).

Nos últimos anos, a abordagem reflexiva tem sido defendida como forma de melhoria do processo de supervisão e conseqüente desenvolvimento profissional. A reflexão sobre as práticas exige conhecimento dos contextos visando a compreensão e a construção de respostas aos desafios actuais. Assim, autores como Perrenoud (2002), Sá-Chaves e Amaral (2000) têm vindo a procurar contribuir para a análise das dinâmicas pedagógicas que se identificam com os princípios de uma escola reflexiva e com o paradigma do profissional reflexivo. A este respeito, Perrenoud (2002) refere que a prática reflexiva, ainda que não seja suficiente, é uma “condição necessária para enfrentar a complexidade” que caracteriza a escola na actualidade, tendo em conta que permite transformar o mal-estar, a revolta ou o desânimo em problemas a ponderar e eventualmente a solucionar, (p. 57).

Esta reflexão na acção e sobre a acção (Schön, 1987) pode ocorrer de forma solitária (Sá-Chaves & Amaral, 2000) na medida em que o professor tem a responsabilidade de ser o seu próprio supervisor (Perrenoud, 2002) – estando então no campo da auto-supervisão ou, pelo contrário, contar com o diálogo com um supervisor, que ajude o profissional a manter a objectividade. A supervisão tem vindo, ainda, a ser entendida como um contributo para a melhoria, não apenas do desempenho profissional de indivíduos, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, num contexto de interacções, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento colectivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objectivos. Entende-se assim a escola como uma instituição aprendente (Alarcão, 2000), um espaço reflexivo, construída a partir da investigação, “uma comunidade de aprendizagem e um local onde se constrói conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2004, p. 38).

Neste contexto, a supervisão assume contornos essencialmente colaborativos, na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a indivíduos singulares. Salienta-se assim a importância da reflexão e da aprendizagem colaborativa e horizontal, bem como o desenvolvimento de mecanismos que apoiem a auto supervisão (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006, in Alarcão e Roldão, 2008). Partindo do pressuposto de que os contextos escolares não são espaços sociais neutros, mas sim espaços de construção de identidades onde se

manifestam relações sociais de poder que favorecem e/ou dificultam a legitimação das desigualdades sociais, considera-se que a prática reflexiva é necessária para auxiliar o supervisor a reconhecer as implicações políticas e ideológicas da sua actividade profissional.

Trata-se de analisar questões importantes, inerentes à prática pedagógica e que precisam ser alvo de reflexão. Nesse sentido, considera-se importante analisar de forma crítica as condições sociais, históricas e políticas nas quais emergiram os modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, em particular, o seu carácter político. O acto reflexivo crítico precisa ser incorporado na dinâmica da supervisão pedagógica, no sentido de se construir um caminho para a autonomia profissional que tenha em consideração a dimensão complexa da política educativa e os seus impactos na praxis. Adoptamos, assim, uma concepção crítica da reflexividade na linha de Sadalla e Sá-Chaves com o objectivo de contribuir para o fazer-pensar e o saber – fazer quotidianos dos professores, por forma a “ultrapassar uma visão de profissionais em formação que apenas submetem à reflexão os problemas da prática mais imediatos, de maneira isolada e descontextualizada do meio social, cultural, político e ideológico”.

Tentar responder à questão de como contribuir para repensar a formação de professores e a supervisão pedagógica, de modo a que seja possível enfrentar a complexidade que a sociedade actual exige das suas funções, passa, necessariamente, pela abordagem prévia das relações entre a educação e os modelos de desenvolvimento e de organização das sociedades. Seguindo as ideias de Sá-Chaves (2002), “um profissional que se interroga sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões torna-se capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 67).

Se entendermos a prática de supervisão pedagógica como um conjunto de saberes interligados e organizados num todo complexo que procura encontrar formas e definir estratégias para tornar esse saber acessível ao aprendiz, é fundamental compreender as condicionantes e os contextos mais globais que influenciam as práticas educativas. É neste sentido que, tal como Roldão (2004), consideramos como “indissociável das mudanças sociais e institucionais que se estão a viver, como inevitáveis e muito complexos, processos de reorientação das lógicas de formação de professores e das formas de produção/construção de conhecimento profissional” (p. 118). Espelhando a diversidade de enfoques e metodologias possíveis na supervisão, e até mesmo a evolução conceptual de que tem sido alvo, vários

autores têm proposto categorizações e distinções no seio desse conceito. Entendemos que estas categorias são diferentes não só quanto ao nível de interpretação como também ao patamar de abrangência onde se situam. Ao procurar convocá-los por uma referência breve, fazemo-lo tendo em conta o critério do nível interpretativo, num trajecto significativo que vai do mais para o menos abrangente. Sergio vanni e Starrat (2007) referem-se a fundamentos como aspectos estruturantes da supervisão pedagógica, podendo mesmo ser objecto determinante da função do supervisor. Identificam esses fundamentos com (i) o acto de ensinar e aprender, (ii) o currículo, como o campo da avaliação e (iii) o desenvolvimento da liderança do professor. Glickman e colaboradores (2010) apontam paradigmas, numa visão evolutiva da supervisão e indicam três: (i) o paradigma convencional, (ii) o paradigma congénial e (iii) o paradigma colegial. Admitimos que o paradigma de transição, o congénial, se dissolve no paradigma colegial, razão pela qual consideramos, neste estudo, apenas esses dois – pois eles são contrastantes. Daresh (2006) apresenta quatro perspectivas distintas da supervisão: (i) como inspecção; (ii) como actividade científica (a eficiência do especialista); (iii) como actividade de relações humanas; e (iv) como fonte de desenvolvimento humano. Alarcão (1999, in Santos et al., 2008) sugere quatro focos para o exercício e a análise da supervisão pedagógica: formativo, operativo (proporciona melhor instrução), investigativo (promove a reflexão) e consultivo (orienta e aconselha).

Alarcão e Tavares (2003, 2010) propõem nove cenários supervisivos, que coabitam e não devem ser entendidos enquanto compartimentos estanques: (i) o cenário da imitação artesanal – na relação directa e estreita de mestre e aprendiz, pretendendo socializar o professor de acordo com a imitação de modelos; (ii) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – que requer uma formação teórico-prática que antecede a prática pedagógica e reconhece ao professor um papel activo na aplicação das teorias pedagógicas; (iii) o cenário behaviorista/comportamentalista – de natureza mecanicista e racional, assente na definição experimental de objectivos, na responsabilidade e na individualização; (iv) o cenário clínico – a sala de aula é considerada a principal ferramenta de observação, ou seja, é vista como um laboratório, e a supervisão é perspectivada como um ciclo de planificação, investigação e avaliação; (v) o cenário psicopedagógico – assente na tomada de decisões e na resolução de problemas e no entendimento do professor como agente social e entende a supervisão como uma forma de ensino; (vi) o cenário pessoalista – assente na compreensão de cada caso de forma individual e integrada no contexto, atendendo aos graus de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objectivos dos professores em formação; (vii) o cenário reflexivo –

assente num saber contextualizado e dinâmico, que emerge da reflexão sobre a prática e em que o supervisor promove a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência multifacetada (Shön, in Alarcão e Tavares, 2010); (viii) o cenário ecológico – que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interação entre o sujeito e o meio que o envolve” (Alarcão, in Rangel, 2001, p. 19); e, por fim, (ix) o cenário dialógico – que realça a análise dos contextos, antes da do professor, valorizando o “papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela alteridade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional”.

Rangel (2001) define três vertentes da ação na supervisão pedagógica: “pedagógica, administrativa e de inspeção”, contrariando um pouco a evolução do conceito que retira o carácter inspetivo à prática supervisiva, (p. 57. Provavelmente a autora, conhecedora da realidade brasileira, querará igualar o significado de inspeção a monitorização. Ou a inspeção aqui não terá a carga significativa de avaliação/repressão como comumente se supõe. Mas os termos confundem-se e os conceitos diferem consoante o país. Nos EUA, por exemplo, entende-se a supervisão pedagógica com perspectiva mais aplicada ao professor já no desenvolvimento da sua carreira do que aplicada ao candidato a professor e tem um carácter mais fiscalizador ao nível administrativo e de aplicação das inovações (Alarcão & Tavares, 1987).

### **3. Apresentação e análise**

#### **3.1. Relação do conceito de supervisão com os conceitos de liderança**

##### **3.1.1. Supervisão e liderança**

Os supervisores, numa escola reflexiva, assumem funções de líderes das comunidades aprendentes em que se encontram inseridos e, nesta qualidade, devem “... provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar a organizar o pensamento e a acção do coletivo das pessoas individuais” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 149).

O supervisor poderá assumir um estilo de liderança partilhada, proporcionando poder e conhecimento, no que respeita às características do líder necessárias aos órgãos colegiais. Nas escolas distingue-se, vulgarmente, um órgão singular, representativo ou não, que é o diretor.



Para Prates, Aranha e Loureiro (2010), o líder dentro da escola não é só o diretor mas também aqueles que são responsáveis pela gestão intermédia, designação, na legislação em vigor, de estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Estes autores entendem que a supervisão escolar está associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação, visando a mobilização de todos os profissionais do ensino, numa ação conjunta e interação dinâmica adequada à consecução dos objetivos da escola.

É este sentido que tem marcado o discurso normativo da última década. Alarcão (in Rangel, 2001, p. 50) vai mais longe e afirma mesmo que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes”. Idealmente se sugere que o supervisor tenha características de um líder com uma visão estratégica. Este deve também possuir pensamento estratégico que poderá entender-se como ter uma perspectiva de futuro baseada nos acontecimentos do passado, fazendo-se um acompanhamento assíduo do plano elaborado. Importará anotar que tanto a supervisão como a liderança é marcada e, até estruturada, por estilos diferentes. Indicam-se, num breve apontamento, os estilos mais comuns dentro de qualquer destes conceitos. Relativamente à liderança, distinguimos os estilos, segundo Lewin et al. (1939): (i) Autoritário – manifesta o papel de líder assumido, exige obediência, tendo um papel de “comandante”; assume responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo; liderança tradicional semelhante a uma chefia; (ii) Participativo – releva a liderança partilhada não havendo uma distinção clara entre líder e seguidores; a liderança está centrada no grupo; (iii) Laisser-faire – mostra uma liderança sem intromissão direta, com orientação e interferência se e quando for solicitada.

Enquanto se apontam como estilos mais comuns do supervisor os referidos por Glickman (1985): (i) Diretivo – o supervisor orienta, estabelece critérios, condiciona; (ii) Colaborativo – o supervisor serve de exemplo, dá opinião, ajuda a encontrar opiniões, negocia; e (iii) Não diretivo – o supervisor presta atenção, clarifica, encoraja.

A supervisão e regulação dos professores, das instituições e até dos próprios sistemas educativos poderá ser uma das funções de supervisão. Leal e Henning (2009) dão um forte contributo ao entendimento da supervisão pedagógica num contexto de regulação. Exaltam o necessário “poder disciplinar” que tem de existir na supervisão para se poder obter os resultados desejados, onde se incluem as análises e as eventuais correções dos procedimentos realizados.

Atribuindo àquele poder disciplinar o significado de método/ controle/ordem, promovem também a autorregulação, uma vez que a ação supervisora é interiorizada pelos sujeitos supervisionados, produzindo esse efeito autorregulador através da apreensão do discurso e incitando-os de uma forma automática a corrigirem-se e a manterem uma conduta profissional. Considera-se estas sequências como resultado dos “maravilhosos efeitos do poder disciplinar”. Segundo este raciocínio, a supervisão poderá ter um efeito suicida, pois, se bem implementada, contribui para a sua inutilidade, já que promove a autorregulação, sendo esta característica (a da regulação), provavelmente, a vertente com mais significado no que respeita aos resultados esperados (qualidade na educação) da ação supervisiva. No entanto, as autoras chamam-lhe, habilmente, “economia do poder disciplinar” e acrescentam que essas transformações no professor supervisionado não se dão repentinamente mas sim “sob a vigilância compreensiva e amorosa de um mestre” (Garcia, 2002, in Leal e Henning, 2009, p. 258).

Poderemos encarar a perspectiva de a regulação ter o seu foco centralizador na supervisão, se olharmos às diferentes funções da supervisão que apontámos anteriormente. Parece que, neste sentido, haveria o perigo de a supervisão anular a regulação. Esta ideia parece-nos claramente esquematizada na Figura n.º 1, elaborada por um grupo de doutorandos inscritos no Seminário ‘Teorias e Modelos de Supervisão Pedagógica’ no ano de 2010-2011. Esta figura centraliza a supervisão, que pode manifestar-se nas funções já atrás referidas, tais como: orientação, avaliação, poder (no sentido da gestão ou direção), coordenação, normalização (o normativo), autoridade, controlo e formação.

Ressaltam as várias funções da regulação que se projetam na supervisão, tornando-a o núcleo central da regulação. Por outras palavras, pretende-se mostrar que será difícil regular se não existir uma evidente e expressiva supervisão. É de salientar a função reguladora, intersetada pelas políticas de prestação de contas *accountability*, que têm ganho centralidade no nosso sistema de ensino e contribuído para a recentralização curricular (Seabra, Pacheco e Morgado, 2011). Esta tendência contribui não apenas para o desenvolvimento de uma cultura de qualidade e para a melhoria das práticas, mas corre o risco de contribuir também para aquilo que Ball (2004) designa de “cultura da performatividade”, e os sujeitos, sabendo-se avaliados e reconhecendo a relevância dessa avaliação para os seus futuros profissionais, preocupam-se essencialmente em demonstrar os aspetos visíveis e avaliados da sua prática, relegando os aspetos mais invisíveis, designadamente os pedagógicos, que têm lugar dentro da sala de aula, para segundo plano. Esta situação acarreta evidentes efeitos perversos e coloca em causa a possibilidade efetiva de práticas colegiais e colaborativas. Por outro lado, entendemos que a supervisão é um conceito mais amplo, que não se limita à regulação, embora a inclua, na linha das ideias que temos vindo a desenvolver.

#### 4. Conclusões

Não descurando as possíveis influências de natureza política e económica, encaramos a supervisão como uma plataforma profissional. Neste sentido, assumimos que a supervisão pedagógica é uma das dimensões profissionais do professor e integra três áreas possíveis de desempenho funcional: (i) institucional (onde se toca com a direção administrativa da escola); (ii) instrucional (com uma base triangular: o currículo (como plano de estudos ou conteúdo), a aprendizagem e a avaliação); e (iii) avaliativa (numa perspetiva de avaliação externa, ou seja, avaliação da instituição ou dos professores). Poderemos referir a evolução de paradigmas na supervisão pedagógica, numa direção que enquadrámos por perspetivas distintas nas suas marcas caracterizadoras: o controlo e a hierarquia versus a colaboração e a relação lateral (Glickman, Gordon e Ross-Gordon, 2010). O supervisor é um líder que assume, também, funções de regulador. É um líder porque se focaliza no crescimento da capacidade e na qualidade pedagógica da escola, assim como no suporte académico oferecido ao estudante. A liderança do diretor da Escola focaliza-se, sobretudo, no desenvolvimento dos suportes estruturais e sociais que deem maior validade à profissão do professor e melhores condições à situação dos alunos. O supervisor assenta (ou sustenta) a sua autoridade em quatro fontes: (i) burocrática (regras e regulamentos); (ii) profissional (mais conhecimentos adquiridos, mais investigação realizada, maior e melhor especialização e mais experiência); (iii) pessoal (caracterizado por um estilo de liderança de propensão motivacional); e (iv) moral (relacionado com quadros de valores, ideias e ideais). Assumi-se a supervisão, no campo da Educação, sedimentada em quatro eixos: orientação, acompanhamento, liderança e avaliação.

#### 5. Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editor. Coleção Infância.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Ball, S. J. (2004). *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar*. Educação & Sociedade.
- Daresh, J. C. (2006). *Leading and Supervising Instruction*. London: Corwin Press. Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. Elo16 – Avaliação do Desempenho Docente.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C.; Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2010). *Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Pearson.
- Leal, A. & Henning, P. (2009). “Do exame da supervisão ao autoexame dos professores: estratégias de regulação do trabalho docente na supervisão escolar”. Brasil: Revista Currículo sem Fronteiras.
- Lewin, K.; Lippit, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*.
- Maio, N.; Silva, H. & Loureiro, A. (2010). “A supervisão: funções e competências do supervisor”. EDUSER – Revista de Educação, Supervisão pedagógica.
- Moreira, M. (2010). A avaliação do (des) empenho docente: perspectivas de supervisão pedagógica. In *Pedagogia para a Autonomia – Reconstruir a esperança na educação*. Atas do 4.º encontro do GT-PA, Braga.
- Pacheco, J. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Prates, M. L.; Aranha, Á.; Loureiro, A. (2010). Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola actual. *Revista Eduser: Revista de educação*.
- Rangel, M. (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – Princípios e práticas*. Campinas: Papyrus Editora.

- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. In Discursos. Série: Perspectivas em Educação.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do GEDEI).
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sadalla, A. M. F. A. & Sá-Chaves, I. (2008). Estratégias de intervenção nos processos de desenvolvimento profissional e pessoal de docentes. Comunicação apresentada no VII Seminário “Nuevas Regulaciones en America Latina”, Buenos Aires, julho de 2008.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professional think in action*. Aldershot Hants: Avebury.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Seabra, F.; Pacheco, J. A. & Morgado, J. C. (2011). School Accountability in Portugal: Global and local influences on policies and practices. Comunicação apresentada no First International Congress on Curriculum and Instruction. Anadolu University, 5 e 8 de outubro: Eskisehir, Turquia.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/ the content of pedagogy, in *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 20, 489-504.
- Sergiovanni, T. & Starrat, R. (2007). *Supervision A redefinition*. Boston: MCGraw-Hill.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e técnicas de observação. Orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F. (1993). *Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.

## **Reflexão sobre o papel da supervisão para a melhoria da qualidade de educação**

Edson Gopolane Uetela Uthui  
gopolane@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este artigo resulta de uma pesquisa enquadrada num conjunto de reflexões continuadas a avolta da área de educação em Moçambique, nessas reflexões são levadas à discussão diferentes aspectos ligados a qualidade na área da educação, desde os processos e meios à relevância, sem deixar de lado a eficácia de todo o processo e de cada uma das partes. O foco deste artigo orienta-se para a eficácia, que é um dos tres pilares da qualidade de educação, centra-se na relação entre o currículo prescrito e o currículo aprendido, no artigo aborda-se o papel que a supervisão exerce no contexto do processo de ensino-aprendizagem com vista a contribuir para a melhoria de qualidade. Pretende-se aqui perceber, a partir da relação que se estabelece entre a informação gerada em resultado da supervisão e a planificação do processo de ensino-aprendizagem, as acções concretas que se devem realizar com cada um dos intervenientes no sistema de educação de modo a que se possa atingir melhores níveis de qualidade de educação. A pesquisa subjacente ao presente artigo foi realizada orientada para a abordagem qualitativa em que o foco é a compreensão do fenómeno num determinado grupo social e é também, uma pesquisa do tipo bibliográfico.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem, Qualidade educacional, Supervisão pedagógica.

### **Introdução**

A escola é o campo onde a educação associada à escolarização acontece, é onde o currículo prescrito é implementado e é também o local de onde se espera que saiam as soluções para os diferentes problemas que a sociedade enfrenta. É nesse sentido que a educação, de forma geral e a escola, de forma específica, ocupam um lugar privilegiado na agenda de debates a diferentes níveis.

A qualidade é o tópico mais abordado nas discussões sobre educação, considerando-se num momento que o baixo aproveitamento escolar resulta da qualidade, não boa, da educação e por outro lado, a fraca qualidade da educação é resultante de um conjunto de factores associados que precisam ser intervencionados.

A preocupação com a melhoria da qualidade da educação leva a que diferentes acções sejam definidas em diferentes contextos e níveis. Entre as várias acções destacam-se aqui a

fiscalização, a supervisão, as capacitações, a introdução de avaliações regionais e nacionais, tudo com o objectivo de tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz independentemente do local e das condições em que aconteça.

O foco deste estudo é a supervisão, reflectindo-se sobre sua importância, a informação que produz e a utilização dessa informação para a planificação do processo de ensino-aprendizagem, bem como a relação que se estabelece com o aproveitamento pedagógico e a partir daí com a qualidade da educação.

A abordagem do estudo é qualitativa, em que se pretende expor a relação entre diferentes factores contribuintes do sistema de educação (Silveira & Córdova, 2009), o estudo é de carácter bibliográfico, em que o autor não só faz uma revisão do conhecimento publicado como também se reforça e conduz-se para conclusões que se esperam inovadoras (Marconi & Lakatos, 2003).

## **Explicitação de conceitos**

### **Qualidade de educação**

Este conceito é composto por dois outros, o de qualidade e o de educação, cuja explicitação será em separado. Etimologicamente, qualidade é oriundo do latim *qualitāte* que se entendia por maneira de ser (Machado, 1952), tendo passado mais tarde a significar elemento de caracterização de uma determinada coisa (Figueiredo, 1947), a consubstanciar fala-se do significado enquanto propriedade natural de uma pessoa e ou coisa e que serve de distinção entre umas e outras, mas também, qualidade remete a atributos (Porto Editora, 2008).

Educação deriva do termo *éducation*, palavra francesa com origem no latim *ēducātīōne*, referindo-se ao acto de criar, com enfoque para animais e plantas, sendo que seguidamente passou a referir-se também a instrução e formação de espírito (Machado, 1952). No entanto, com o passar do tempo, o conceito foi evoluído e aprimorando sua significação. Passou a ser um conceito com diferentes propostas de entendimento sem que nenhuma delas possa ser universalmente adoptada por não ser absoluta (Laporta, como citado em Cabanas, 2002).

Sugere-se o entendimento deste conceito em duas perspectivas, uma formal, em que se assume como o aperfeiçoamento intencional das potencialidades especificamente humanas (Hoz, 1960, como citado em Cabanas, 2002), e outra, a perspectiva real, em que se entende como acção da geração adulta, mediante a qual regula as tendências da geração jovem,

organizando-a moralmente para que esta faça seus os fundamentos ético-espirituais daquela (Willmann, n.d., como citado em Cabanas, 2002).

Neste estudo adopta-se a definição de educação na sua perspectiva formal e nesse sentido entende-se que qualidade de educação é um conceito relativo à caracterização do aperfeiçoamento dessas potencialidades, sendo que, esse aperfeiçoamento divide-se em três pilares que são o de qualidade enquanto eficácia, relativo a aprendizagem do que se prescreveu no currículo (Brooke & Soares, 2008 como citado em Tenório, Ferraz & Pinto, 2014), o pilar relativo a utilização das competências desenvolvidas na escola em prol da transformação da realidade social (Davok, 2007), a que se considera qualidade enquanto relevância e o terceiro, que é o de qualidade enquanto processos e meios, relativo as infraestruturas, os materiais não didácticos e didácticos, os professores, os métodos, estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem.

### **Supervisão pedagógica**

Nos dicionários de língua portuguesa dá-se o entedimento de supervisão como sendo o acto de supervisionar, que por sua vez, se dá com o significado de orientar ou dirigir (Porto Editora, 2012).

No contexto educacional é entendida como sendo assistencia ao professor, orientado para planificação, acompanhamento, coordenação, controlo, avaliação e actualização do esenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (Alarcão, 2008).

### **Fundamentação teórica**

O sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende de vários factores, no entanto, para começar, de uma boa planificação e a esse respeito, aponta-se a planificação como uma dificuldade notável entre os professores. A planificação do processo de ensino-aprendizagem encerra diferentes etapas e cada uma dessas etapas é informada por um conjunto de dados recolhidos em momentos anteriores e/ou mesmo de processos anteriores.

Da planificação à implementação curricular dá-se um percurso que pressupõe gestão curricular por forma a garantir que a aprendizagem esteja alinhada com os objectivos preconizados no currículo prescrito. Nesse sentido, faz-se referência a três funções



consideradas importantes que são, as de liderança, colaboração e supervisão (Gaspar & Roldão, 2007).

Neste artigo o centro é a supervisão e é nesta função que nos deteremos. Supervisão é tida como tendo por finalidade ensinar o professor a ensinar, sendo por isso reservada à professores com experiência comprovada (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). A supervisão prioriza a acção educativa em que se tenciona conferir aos professores destreza, segurança e confiança no exercício da actividade docente (Tafói, 2011).

A supervisão surge com a necessidade de, para além de fiscalizar e sancionar aos profissionais pelas falhas, prover orientação pedagógica e promover estímulo ao profissional no exercício da sua tarefa pedagógica (Saviani, 2003, como citado em Corrêa & Pereira, 2010). Esta significação foi agregada ao conceito a partir dos anos de 1990 quando se passou a entender a supervisão como actividade cujo fim seria o de desenvolver os professores e possibilita-los aprendizagem útil no e para o processo de ensino-aprendizagem com os seus aprendentes (Soares, n.d.).

A supervisão deve ser um ponto amplo do que a educação, especificamente o processo de ensino-aprendizagem, deve ser e por isso, deve, a supervisão, ser dialógica e colegial (Vieira & Moreira, 2011). A supervisão não pode ser pensada em separado em relação a avaliação visto que, tem potencialidades que podem servir de alternativa à avaliação externa (Paro, 2011), e a completar e complementar esta ideia, afirma-se que, por um lado, a pedagogia é menos pedagógica quando desprovida de supervisão tal como o é a supervisão desprovida de pedagogia e por outro lado, e em resultado, a supervisão é um meio regulador da qualidade da pedagogia (Vieira, 2009), através do acompanhamento e orientação dos professores na tarefa de planificação do processo de ensino-aprendizagem (Pereira, n.d.).

### **A ligação entre a supervisão e a qualidade da educação**

Neste tópico procurar-se estabelecer a ponte entre o elemento supervisão e a qualidade educacional, sendo que o foco é centrado no processo de ensino-apredizagem.

A começar, evidência-se o destaque que se confere à supervisão enquanto exercício formativo (Roldão, 2012), exercício esse que acontece à medida em que o supervisor, que pode ser o responsável pela área pedagógica, viabiliza, integra e articula a actividade pedagógica junto

com os professores, seus pares (Libâneo, 2013). Destaque também se dá à supervisão enquanto acção cujo fim é o desenvolvimento, em termos qualitativos, da escola (Gaspar & Roldão, 2007).

Neste sentido, faz-se referência a actividade reflexiva e colaborativa que como instrumento de apoio profissional para o professor se pressupõe com a supervisão e que em resultado leve a escola a níveis melhores de qualidade (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Esta acepção, sustentada na posição segundo a qual através da supervisão deve-se proporcionar aos professores apoio e orientação (Terigi, 2009), sendo que nesse momento se suscita a actividades reflexiva e de partilha de ideias entre os membros da comunidade aprendente.

A supervisão produz informação sobre a acção dos professores e permite a afirição do seu nível de desempenho. Essa informação é igualmente utilizada para classificar e determinar a progressão na carreira dos professores, com isso, dilui-se a essência da acção de supervisão (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). No entanto, chama-se atenção a essência da própria supervisão.

A finalidade da supervisão é o melhoramento da performance da escola nos mais variados domínios (Simbine, 2009), mas, principalmente do domínio inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, com a supervisão, aos professores impõe-se a identificação e implementação de soluções para as limitações relacionadas com as estratégias de ensino-aprendizagem, com os conteúdos e com os processos (Soares, n.d.).

Já se fez referência às comunidades aprendentes nas escolas e estas podem ser compostas aprendentes, portanto alunos, por professores, mas também por professores e aprendentes, bem como pelos membros do corpo administrativo, sem excluir a possibilidade de todos estes extratos constituírem uma única comunidade aprendente. A supervisão proporciona, ou deve prover aos professores ajuda para que eles possam, per si, observar, analisar o seu próprio desempenho na facilitação da aprendizagem aos aprendentes e também, os resultados desse processo (Soares, n.d.).

### **Considerações finais**

Se por um lado se considera ausente a figura que na escola exerça e oriente a formação contínua associada à supervisão, de forma institucionalizada (Gaspar & Roldão, 2007), por

outro, o papel é implicitamente atribuído aos professores mais experientes (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Nesse sentido, cabe à escola a mobilização e organização deste grupo de profissionais para que exerçam a função, no entanto, estes profissionais, enquanto membros da comunidade escolar e responsáveis últimos pela implementação curricular, são chamados a colaborar com a escola com o mesmo objetivo, considerando a conclusão de que é importante a supervisão para a melhoria da qualidade de educação.

Por um lado a supervisão permite que se identifiquem as limitações dos professores e na sequência, os professores mais experientes, num exercício formativo possam, segundo Soares (n.d.), apoiar os colegas a suprir tais limitações.

Considerando esta ideia de supervisão como exercício formativo, proposta por (Roldão, 2012), entende-se que numa escola em que haja supervisão, há formação contínua e se antecipam os obstáculos e com isso, confere-se destreza ao professor principiante ao mesmo tempo que se solidificam as experiências dos mais experientes e em resultado, os níveis de qualidade da escola vão tomando sentido crescente.

## **Referência**

- Alarcão, I. (2008). *Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. in M. Rangel (Ed.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (8ª ed.). São Paulo, Brasil: Papirus.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação: Concepção antinómica da educação*. Lisboa, Portugal: Edições ASA.
- Corrêa, V. C. C. & Pereira, M. M. C. (2010). A supervisão pedagógica e a sua importância na formação continuada de professores. Recuperado em <http://perquerere.unipam.edu.br>.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação. Recuperado em <http://scielo.br>.
- Figueiredo, C. (1947). *Dicionário da língua portuguesa* (14ªed.). Lisboa, Portugal: Livraria Bertrand.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do desenvolvimento curricular*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

- Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. Recuperado em <http://fep.porto.ucp.pt>.
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Heccus editora.
- Machado, J. P. (1952). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Paro, V. H. (2011). Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para o ensino. Recuperado em <http://redalyc.org>.
- Pereira, M. J. M. (n.d.). Gestão das práticas pedagógicas: a supervisão escolar em escolas públicas de Itaúna de 1970 a 1980. Recuperado em <http://anpae.org.br>.
- Porto Editora. (2008). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Porto Editora. (2012). *Dicionário da língua portuguesa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. Recuperao em <http://fep.porto.ucp.pt>.
- Silveira, D. T. & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Eds.). *Métodos de pesquisa* (pp. 31 – 42). Porto Alegre, Brasil: Editora da UFRGS
- Simbine, R. J. (2009). *Guia prático do supervisor pedagógico*. Maputo, Moçambique: Alcance Editores.
- Soares, M. (n.d.). A supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos. Recuperado em <http://cfaematosinhos.eu>.
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. Recuperado em <http://eses.pt>.
- Terigi, F. (2009). Os sistemas nacionais de inspeção/supervisão escolar: revisão de literatura e análise de casos. Recuperado em <http://buenosaires.iipe.unesco.org>.

Tenório, R. M., Ferraz, M. C. G. & Pinto, J. C. A. (2014). Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Recuperado em <http://equidade.faced.ufba.br>.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Recuperado em <http://redalyc.org>.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. Recuperado em <http://files.avaliacao-externa.webnode.pt>.

## **Contributo de Técnicos Superiores com Formação em Educação de Adultos na Redução da Taxa de Analfabetismo na Cidade de Nampula**

Yolanda Manuel Tembe Dambi

ydambi.4@gmail.com

### **Resumo**

O trabalho tem como tema de estudo Contributo de Técnicos Superiores com Formação em Educação de Adultos na Redução da Taxa de Analfabetismo na Cidade de Nampula. O estudo foi realizado na Repartição de Alfabetização e Educação de Adultos da Cidade de Nampula. O objectivo geral é de compreender o contributo de técnicos superiores com formação em educação de adultos na redução da taxa de analfabetismo na Cidade de Nampula. Os objectivos específicos são (i) identificar a distribuição dos técnicos nos centros ao nível da província de Nampula; (ii) descrever áreas de actividades desenvolvidas pelos técnicos; e (iii) explicar o contributo dos técnicos para a redução do analfabetismo na província de Nampula. Espera-se que com a pesquisa venha-se compreender o contributo dos técnicos na redução do analfabetismo. Em termos metodológicos: quanto a abordagem usou-se método de dedução, com o auxílio das técnicas de entrevista e estudo documental e observação para obter informações úteis do trabalho, quanto aos objectivos da pesquisa é do tipo descritivo, quanto aos procedimentos técnicos constituem um estudo de caso, constituiu participantes do estudo, técnicos dos SDEJT de Nampula, gestores dos programas de AEA. A principal conclusão do trabalho indica que os técnicos não estão contribuir na redução da taxa de analfabetismo porque não estão afectos nos Centros de Alfabetização nem a área de AEA ao nível da cidade de Nampula. Face as constatações apresentadas sugere-se que a reorientação dos técnicos para as suas áreas de formação, tendo em conta que o nível de analfabetismo continua elevado.

**Palavras – Chave:** Contributo, Técnicos Superior em Alfabetização e Educação de Adultos

## **Contribution of Higher Technicians with Training in Adult Education in Reducing the Illiteracy Rate in the City of Nampula**

### **Abstract**

The study is based on the study of Contribution of Higher Education Technicians with Training in Adult Education in Reducing the Illiteracy Rate in the City of Nampula. The study was conducted at the Adult Education and Literacy Department of the City of Nampula. The general objective is to understand the contribution of senior technicians with training in adult education in reducing the illiteracy rate in the City of Nampula. The specific objectives are (i) to identify the distribution of technicians in the centers at the level of the province of Nampula; (ii) describe areas of activities developed by technicians; and (iii) explain the contribution of technicians to reduce illiteracy in Nampula province. It is hoped that with the research we will understand the contribution of technicians in reducing illiteracy. In methodological terms: how the approach was used deduction method, with the help of

interview techniques and documentary study and observation to obtain useful information of the work, as far as the objectives of the research is of the descriptive type, as to the technical procedures constitute a study of the case, constituted participants of the study, technicians of the SDEJT of Nampula, managers of the SAA programs. The main conclusion of the study indicates that the technicians are not contributing to the reduction of the illiteracy rate because they are not affected in the Alphabetization Centers nor the EEA area in the city of Nampula. In view of the above findings, it is suggested that the reorientation of technicians to their areas of training, taking into account that the level of illiteracy remains high.

**Key Words:** Contribution, Top Technicians in Literacy and Adult Education

## **Introdução**

A permanência da taxa de analfabetismo na província de Nampula suscitaram o interesse de realizar o presente estudo, que pretende compreender o contributo dos técnicos superiores formados na área de AEA para a redução do analfabetismo em Nampula.

No aspecto organizacional, o trabalho está estruturado em três capítulos, assim sequenciados: No primeiro capítulo, são os aspectos metodológicos em que apresenta a delimitação do tema e objecto da pesquisa, a problematização, a justificativa, objectivos, hipóteses, metodologia, tipos de pesquisa, participantes da pesquisa e técnicas para a colecta de dados.

O segundo capítulo faz a referência ao referencial teórico em que foi apresentada a definição de conceito de educação, educação de adultos, programas de AEA e alguns sob títulos de vários pensadores sobre o tema.

O terceiro capítulo fez-se apresentação, análise e interpretação dos dados do trabalho do campo. E para finalizar temos as considerações finais em que foram apresentadas as conclusões, sugestões, e por último as referências bibliográficas.

## **Capítulo I: Fundamentação teórica**

Neste capítulo, apresentaram-se as principais teorias que se relacionam com o tema e explicar de forma sumária alguns conceitos que servem de base para a compreensão do trabalho, fazendo a aproximação dos conteúdos através de abordagem teórica. Para uma boa compreensão deste tema, tratando-se de programa de alfabetização e educação de adultos, o autor achou a necessidade de dar conceitos de educação, educação de adultos, e programas de AEA.

## **Educação**

Considera-se Educação ao “Conjunto de actividades de organização e apoio à formação e desenvolvimento do indivíduo, integrado no seu meio sociocultural e segundo os objectivos,

gerais e específicos, explícitos e implícitos (currículo oculto), definido por este meio”. (Pestana e Pascoa, 2002, p.67).

Educação refere-se ao “processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação de qualidade humana na sua relação com meio social”. Libâneo (2006, p.22)

De acordo com Oliveira (1998), educação é o “processo pelo qual a sociedade procura transmitir suas tradições, costumes e habilidades, isto é, sua cultura aos jovens”. (p.11)

Educação de adultos

É o conjunto de processos pelo qual as pessoas consideradas como velhas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus actos, melhora suas qualificações da sua vida. Ribeiro (1983).

Educação de adultos é processo de aprendizagem formal, não formal e informal, em que jovens e adultos desenvolvem habilidades, conhecimentos e atitudes, aperfeiçoando as suas qualificações técnicas e profissionais, na perspectiva de satisfazer as suas necessidades, da comunidade e da sociedade em geral. Plano estratégico de alfabetização e educação de adultos em Moçambique (2011)

### **Programas de AEA**

De acordo com Filipe et al. (2007), programas de AEA são o conjunto de actividades desenhadas para aquisição e desenvolvimento de conhecimentos gerais e competências elementares necessários ao indivíduo na vida em sociedade. São actividades levadas a cabo no Processo de aprendizagem formal, não formal e informal, em que jovens e adultos desenvolvem habilidades, conhecimentos e atitudes, aperfeiçoando as suas qualificações técnicas e profissionais, na perspectiva de satisfazer as suas necessidades, da comunidade e da sociedade em geral.



## **Capítulo II: Metodologia**

Neste item, faz-se menção aos métodos e técnicas que a autora utilizou durante a pesquisa.

### 2.1. Tipos de pesquisa

Tipo de pesquisa considera-se a classificação da pesquisa de acordo com, assim para a presente pesquisa foram consideradas as seguintes classificações: quanto a abordagem, quanto aos objectivos e quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa.

#### 2.1.1. Quanto à abordagem

Quanto à abordagem, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, por que permite a reflexão sobre o contributo dos Técnicos Superiores formados na área de AEA para a redução da taxa de analfabetismo na província de Nampula.

Segundo Gil (2003), a pesquisa qualitativa é “aquela que tem por finalidade de analisar os fenómenos em estudo da sua própria natureza real” (p.54).

#### 2.1.2. Quanto aos Objectivos

De acordo com a pergunta de partida colocada na problematização, desenvolveu-se uma pesquisa explicativa.

Segundo Ivala et al (2007), este tipo de pesquisa tem como preocupação central “identificar os factores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenómenos. É o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso, é mais complexo e delicado” (p.36).

No desenvolvimento desta pesquisa explicativa permitiu compreender, o contributo dos Técnicos Superiores formados na área de AEA para a redução da taxa de analfabetismo ao nível da província de Nampula, não só, mas também, este tipo de pesquisa ajudou a aprofundar mais o conhecimento da realidade, visto que busca a razão e o porquê da

permanência da taxa de analfabetismo tendo em conta que existem vários Técnicos Superiores formados na área de AEA que visam a redução da taxa de analfabetismo ao nível da província de Nampula.

### 2.1.3.Quanto aos procedimentos técnicos

Segundo a classificação apresentada por Gil (1991), esta pesquisa quanto aos seus procedimentos técnicos constitui um estudo de caso, pois é um estudo profundo e exaustivo sobre o contributo dos Técnicos Superiores formados na área de AEA, procurando-se determinar as razões que condicionam a permanência da taxa de analfabetismo na cidade de Nampula uma vez verifica-se a existência de vários Técnicos Superiores formados na área de AEA.

### 2.2.Participantes

Nem sempre há possibilidade de pesquisar todos os indivíduos do grupo ou comunidade que se deseja estudar. Segundo Richardson (1999), participante é “qualquer subconjunto do conjunto universal ou da população” (p.157).

Neste artigo houve participação de 15 elementos ou sujeitos, estratificados da seguinte maneira: 6 técnicos da DPEC, 1 gestor do programa ALFALIT e 8 alfabetizadores. A escolha destes participantes foi diversificada e mediante a função do grupo alvo com informação sobre o contributo Técnicos Superiores formados na área de AEA para a redução da taxa de analfabetismo na província de Nampula.

### 2.3.Técnicas para a colecta de dados

Constituíram os instrumentos ou técnicas de recolha de dados as seguintes: observação, entrevista, questionário e análise documental.

### 2.3.1. Técnica de entrevista

A escolha desta técnica deveu-se geralmente ao tipo de pesquisa (explicativa) que se utilizou na pesquisa.

Segundo Marconi & Lakatos (1999), consideram a entrevista como sendo aquela que “o pesquisador coloca um roteiro previamente estabelecido e tem-se a chance de se alterar” (p.96).

A entrevista direccionou-se aos técnicos da DPEC, ao gestor do programa ALFALIT e alfabetizadores. O uso desta técnica de colecta de dados tem por objectivo conhecer opiniões, sentimentos, situações e expectativas sobre a essência do programa ALFALIT, assim como para outros programas de AEA implementadas ao nível da província de Nampula.

### 2.3.2. Análise documental

Todos os processos usados para a obtenção de informações relevantes para a efectivação do trabalho em destaque foram implementados de acordo com a abordagem do tipo de pesquisa em alusão anteriormente. Deste modo, a recolha de dados foi pela própria autora mediante o uso da pesquisa documental na forma de livros, relatórios ou documentos relativos aos Técnicos Superiores formados na área de AEA e o seu contributo para a redução da taxa de analfabetismo em Nampula. Este tipo de instrumento de colecta de dados ajudou na fundamentação das informações do campo, bem como a leitura de algumas obras como os resultados a partir da observação, entrevista e questionário.

### **Capítulo III: Apresentação, análise e interpretação de dados**

Esta parte passa a apresentar, analisar e interpretar os dados colhidos ao longo da pesquisa, como forma de permitir melhor a apresentação, análise e interpretação de dados, foram usadas técnicas de codificação. E para a validação ou refutação das hipóteses foi tomada a:

#### **Verificação das Hipóteses**

Esta parte reserva-se à verificação da validade ou não das hipóteses. Apresentação, análise e interpretação dos dados, está relacionada com as questões colocadas dos apêndices I, II, III, IV, V e VI respectivamente à entrevista aos técnicos da DPEC, ao gestor do programa ALFALIT e aos alfabetizadores.

Portanto, de acordo com os objectivos preconizados com a pesquisa, a 1ª hipótese levantada sobre é: a existência de vários Técnicos Superiores formados na área de AEA e dinâmica dos planos de estudo pode contribuir para a taxa de analfabetismo na província de Nampula. Para a aprovação e refutação desta hipótese foram tomadas as seguintes considerações: implementação de muitos programas e números de educandos graduados.

Como se pode observar nos dados apresentados sobre a existência de vários Técnicos Superiores formados na área de AEA e a dinâmica dos planos de estudo, segundo os dados do campo, tudo leva a crer de que as 4 pessoas correspondentes a 100%, dos 6 técnicos totais, 4 técnicos questionados, responderam de que os Técnicos Superiores formados na área de AEA existentes a nível de Nampula não estão afectos nos centros de alfabetização.

Mediante o número de educandos graduados nos 2 últimos anos 2013-2016 no programa AEA, foi possível colocar a Q3, onde se questionou a 1G correspondente a 100%, respondeu que em relação ao programa ALFALIT foram graduados 422 educandos de ambos os sexos nos dois últimos anos. Entretanto, a maior parte destes estão afectos nas escolas secundarias, o que leva a percepção de que não estão a contribuir para a redução gradual a taxa de analfabetismo.

Portanto, estas afirmações com coadjuvadas com as outras patentes no trabalho, pode-se afirmar que a hipótese foi reprovada de acordo com os dados e das respostas.

E quanto a 2ª hipótese levantada dá conta o seguinte: Aderência dos Jovens e Adultos aos cursos superiores de educação de adultos pode contribuir para a redução da taxa de analfabetismo na província.

Esta hipótese também para sua comprovação ou refutação foi tomada em consideração as seguintes considerações: Número de educandos inscritos no programa ALFALIT e a % da taxa de analfabetismo na província de Nampula. Em relação a % da taxa de analfabetismo na província de Nampula deu para perceber que a sensibilidade sobre a questão da redução do analfabetismo na província de Nampula foram entrevistados foi colocada a Q6 a 3 técnicos da DPEC correspondente a 100%, dos 6 totais, 3T que equivale a 50% responderam dizendo que a taxa de analfabetismo a nível da província de Nampula é de 62.3% segundo o CENSO 2007, se fazermos a comparação da % da taxa de analfabetismo dos anos passados se pode concluir que os Técnicos Superiores formados na área de AEA não estão contribuindo para a redução da taxa de analfabetismo. Ora, como se pode ver das respostas dadas aos nossos entrevistados e questionados pode se dizer que a segunda hipótese não foi aprovada.

## **Conclusão**

A principal conclusão do trabalho indica que os Técnicos Superiores formados na área de AEA não contribui para a redução da taxa de analfabetismo, as actividades desenvolvidas nesse, é de ensinar os crentes das congregações religiosas a ler e interpretar as escrituras religiosas, apoiar as comunidades a organizarem-se em grupos de poupança e o mesmo programa funciona em lugares não apropriados e é feita pelos técnicos médios e de formação geral (10a e 12a Classes). Face as constatações apresentadas sugere-se que a reorientação dos técnicos para as suas áreas de formação, tendo em conta que o nível de analfabetismo continua elevado.

## **Referências Bibliográficas**

- DIR. G. M. J. (1979). *Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil*. São Paulo, Brasil: Loyola.
- Filipe, J. e Carvalho, J. (2007). *Manual de Estratégica - Conceitos, Prática e Roteiro*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Gil, A.C. (1999). *Método e Técnicas de Pesquisa Social*. (3ª ed). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Ivala, Z. A, Hedz, M, J; Luiz A. (2007). *Orientações para Elaboração de Projectos e Monografia Científica*. Nampula, Mocambique: UP

- Marconi, M.A. e Lakatos, E.M: (1999). *Metodologia do trabalho científico: procedimento básico, pesquisa bibliográfica, projecta e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Marconi, M.A. e Lakatos, E.M: (2004). *Metodologia Científica*. (4ª ed). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Mário, M. (2002). *A experiencia Moçambique de Alfabetização e Educação de Adultos*. Maputo, Mocambique: INDE
- Patel, et al. (2000). Relatório de Avaliação dos Programas de Educação de Adultos e Educação Não - Formal em Moçambique. Maputo, Mocambique: INDE
- Pimenta, M.L, et al. (1999). Dimensões de Formação na Educação, contributos para um manual de metodologia geral. Setúbal: composição electrónica.
- Pinto, A.V. (2000). *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. (11ª ed). São Paulo, Brasil: Cortez
- Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (2000-2004). Maputo, Mocambique: Quarto Press.
- República de Moçambique. (2011). *Estratégia de Alfabetização e Educação em Moçambique (2010-2015)*. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- República de Moçambique. Lei 6/92 de 6 de Maio que aprova o Sistema Nacional de Educação. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Richardson, R.J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. (3ª ed). São Paulo, Brasil: Altas
- UNESCO. (2004). *Uma visão contemporânea, Educação de Jovens e Adultos*. Maputo, Moçambique: MEC

## **As passagens semi-automáticas no 1 ciclo do ensino básico na escola primária completa de Muegane, (cidade de Nampula)**

Ana Jorge Ouna

anajorgeouana@gmail.com

### **Resumo**

As passagens semi-automáticas também conhecidas como passagens progressivas foram introduzidas no âmbito da reformulação da lei 4/ 83 para a lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação e teve como princípio “ a Educação é um direito e dever de todos os cidadãos “. Esta lei surgiu devido a necessidade de apoio que o país necessitou visto que, estava a atravessar uma situação de seca, fome, e guerra que destruiu quase todas as instituições de Educação, daí que houve a necessidade de apoio de outras instituições, incluindo privadas, comunitárias, cooperativas, empresas privadas, no processo de educação (Mazula 1995). Esta exigência foi apresentada durante a 14ª sessão plenária do observatório de desenvolvimento consultivo que reuniu membros da sociedade civil, parceiros internacionais de cooperação para a avaliação do plano económico e social do primeiro semestre de 1995.

Portanto uma das exigências dos parceiros da Educação foi a implementação das passagens semi-automáticas que a sociedade civil considera que os actuais currículos contem medidas polémicas vistas como sendo as causas que fazem com que muitas crianças concluam o ciclo primário com fracas aptidões de leitura e escrita. Dentre as vários factores que contribuem a fraca qualidade educacional a sociedade civil aponta as chamadas passagens semi-automáticas, o excesso de disciplinas entre a primeira e a terceira classe, o ensino bilingue e a ausência de factores de pressão dos alunos.

Verifica-se na comunidade escolar em estudo que muitas crianças terminam o ensino básico sem saber ler e escrever correctamente. ém, organizações da sociedade civil exigiram a abolição das passagens semi-automáticas como parte das reformas necessárias em vigor ao nível do ensino primário, de forma a inverter a tendência cada vez acentuada da queda qualidade de ensino, em particular nas escolas públicas e não maioria das privadas.

**Palavra-chave:** passagem semi-automaticas, sociedade civil, crianças, professores, escola.

### **1. Introdução**

As passagens semi-automáticas no primeiro ciclo do ensino básico na escola primária completa de Muegane têm sido um assunto polémico não só nesta escola mas também em todo o país. Ao escolher este tema não foi por julga-lo fácil de ser estudado, pelo contrário é um tema complexo e até certo ponto perigoso atualmente devido as divergências conceituais que suscita, pelas posições opostas decorrentes dessas próprias divergências.

Devidas as várias opiniões contraditórias na comunidade escolar animou o propósito de discutir sobre o assunto de importância cada vez maior em nossa sociedade, que esta a exigir de todos uma parcela de responsabilidade na vida dos moçambicanos, preocupações serias, postura comprometida de que resulte consciências cada vez mais críticas desta problemática.

Com a consciência de que não será possível nenhuma solução imediata ou a longo prazo sobre a problemática sem pormos a relação a organicidade com o nosso contexto histórico cultural, que exige esta questão na nossa realidade, que só será possível a sua solução na medida em que nos pormos no intimo da nossa consciência.

Nisto, a pesquisa terá como estrutura a introdução que contém a enunciação do tema em estudo, os motivos que levaram a escolha do tema, a problematização, as varias opiniões da comunidade escolar sobre o assunto, os objectivos que expressam a finalidade do estudo, justificativa que expressa a motivação para a escolha deste tema, a metodologia que será usada para o estudo, as técnicas para a recolha de dados, o desenvolvimento que vai iniciar com um breve historias sobre como funcionam as passagens semi-automáticas em alguns países como Brasil Portugal e outros, também irá fazer uma analise da percepção das passagens semi-automáticas em Moçambique, assim como o seu impacto destas no país, percepção desta na província de Nampula e finalmente na comunidade de Muegane onde esta inserida a escola em estudo, a conclusão que trará os resultados da pesquisa e as referências usadas para o estudo, terá também alguns anexos de documentos da escola principalmente mapas estatísticos de aproveitamento pedagógico.

Portanto entende-se que há uma necessidade de perceber mais sobre esta prática com vista a fazer perceber a toda a comunidade escolar duma forma unificada com vista a esclarecer as finalidades objectivos e vantagens desta pratica assim como o papel que cabe a todos utentes da escola neste processo visto que a comunidade ainda sobre a razão da necessidade e relevâncias das passagens semiautomáticas. Uma das inovações patente no plano curricular do ensino básico 2008, é o ciclo de aprendizagem que diz que a criança deve terminar o primeiro ciclo em quanto tiver desenvolvido habilidade e competências específicas de leitura e escrita contagem de números e realizações de operações matemáticas.



## **2. As passagens semi-automáticas no 1º ciclo do ensino básico na escola primária completa de Muegane, (Cidade de Nampula)**

### **2.1. O sistema nacional da educação a luz da lei 06/92**

Com a implantação do sistema multipartidário no país, houve a necessidade de reajustar o quadro geral do SNE e adequar as disposições contidas na lei n 04/83 de 23 de março de 1983, as actuais condições sociais e económicas do país pois guerra civil, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo. Assim a lei n 4/83 é actualizada pela lei n 06/92, de 6 de Maio de 1992, que estabelece como princípio:

A educação é um direito e dever de todo o cidadão nisto o estado no quadro da lei permite a participação de outras entidades incluindo comunitárias, cooperativas e empresariais e privadas no processo de educação, o estado organiza e promove o ensino em, em parte em parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na constituição da república, e aí o ensino público é laico (Mazula, 1995).

### **2.2. Objectivos gerais do SNE**

Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e desenvolvimento pleno das suas capacidades, garantir a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória, assegurar a todos os moçambicanos o acesso a formação profissional, formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica. (Luluva 1975).

### **2.3. Promoção semi-automática**

Consiste na transição destes, de um ciclo de aprendizagem para o outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objectivos os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para o estágio seguinte.

Estas condições assentam fundamentalmente, numa avaliação predominantemente formativa. Onde o processo de ensino e aprendizagem está centrado no aluno e permite por um lado. Que se obtenha uma imagem o mais fiável possível do desempenho do aluno em termos de competências básicas descritas no currículo, e por outro, o de servir como mecanismo de retroalimentação de processo de ensino aprendizagem. (plano curricular do ensino básico, 2008.).

## **2.4. Inovações**

Constituem inovações propostas para PCEB, os ciclos de aprendizagem o ensino básico integrado; o currículo local; a distribuição de professores a promoção semi-automática; a introdução das línguas Moçambicanas; a distribuição de professores; a promoção semi-automática, a introdução do inglês, ofícios a educação musical, e a educação moral e cívica. Destas todas inovações a promoção semi-automática tem sido a mais polémica desde a sua introduzo.

## **2.5. Ciclos de aprendizagem**

Segundo PCEB (2008), os ciclos são unidades de aprendizagem com objectivo de desenvolver habilidades e competências específicas (p,24).

Segundo Pilette (2006) aprendizagem é “ um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir. (p.31)

O ensino primário é composto por 3 graus que são o 1º grau, esta dividida em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente a primeira e segundas classes o 2º correspondente a 3ª, 4ª, e 5ª classe, o 3º correspondente a 6ª e 7ª classe. O ingresso para o ensino básico é feito aos 6 anos de idade, devendo o aluno concluir, em princípio, aos 12 anos.

O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização de operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir, observar, e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio.

O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas as ciências sociais e naturais sem, contudo estas matérias não sejam abordadas no primeiro ciclo, neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes.

O 3º ciclo, correspondente ao segundo grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e para a vida.

Nisto as primeiras 7ª classes estão divididas em 2 graus e 3 ciclos de aprendizagem, os graus e os ciclos representam momentos diferentes de aprendizagem, que se complementam

mutuamente. Porém o 1º grau do ensino básico compreende uma série de conteúdos, que visam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a iniciação escolar do aluno, o 2º grau tem a perspectiva de aprofundar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do 1º grau, de modo a preparar os alunos para o ingresso nos níveis subsequentes do SNE para a sua integração na vida. A preparação para vida é de importância nuclear, uma vez que a continuação dos estudos no ESG ainda está condicionado as escassas vagas disponíveis.

## **2.6. Progressão por ciclos**

A estratégia de aprendizagem no ensino básico deve ser centrada no aluno. Deste modo a progressão é por ciclo de aprendizagem o que pressupõe que: dentro do mesmo ciclo de aprendizagem, o aluno transita normalmente de uma classe para a outra, isto é, dentro de cada ciclo a progressão é automática.

Nas classes de transição progride para a classe seguinte ao longo do ano até ao fim do primeiro trimestre todo aluno excelente, sob proposta de professor e aprovação do sector pedagógico, dos pais e encarregados de educação e do conselho de escola.

1-No final do 1º ciclo progride todo o aluno que tiver:

- a) Uma classificação global igual ou superior a 10 valores;
- b) Uma classificação global igual ou superior a 10 valores nas disciplinas de português e matemática; e
- c) Uma classificação igual ou superior a 8 valores nas restantes disciplinas. (agenda do professor 2016).

2-Aprovação no ensino básico

Nas classes terminais quinta e sétimas classes o aluno aprova ou reprova, no final do segundo ciclo aprova todo o aluno que tiver:

- a) Uma classificação global igual ou superior a 10 valores;
- b) Uma classificação global igual ou superior a 10 valores nas disciplinas de português e matemática
- c) Uma classificação igual ou superior a 8 valores nas restantes disciplinas. (agenda do professor 2016).

3- Conclui o ensino básico todo o aluno que satisfaça as seguintes condições no final terceiro ciclo por:

Uma classificação global igual ou superior a 10 valores;

- a) Uma classificação global igual ou superior a 10 valores nas disciplinas de português e matemática
- b) Uma classificação igual ou superior a 8 valores nas restantes disciplinas. (agenda do professor 2016).
- c) Ter uma classificação igual ou superior a 8 valores nas restantes disciplinas.

1-O que quer dizer que os alunos só podem ser retidos na progressão semi-automática uma vez. Os alunos retidos uma vez na segunda classe (primeiro ciclo) devem ser submetidos a uma aprendizagem que os permita progredir no ano subsequente. Portanto os alunos não devem ser retidos mais de uma vez no mesmo ciclo, exceptua-se os alunos com necessidades educativas especiais de características permanentes resultantes de deficiência de ordem sensorial motora ou mental, de perturbações de fala e da língua, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento, ou problemas de saúde. E não havendo na região instituições vocacionadas de educação especial. (plano curricular do ensino básico 2008).

2-Os alunos, retidos uma vez na quinta classe (segundo ciclo) ou na sétima classe (terceiro ciclo), querendo, poderão fazer o exame como alunos externos para melhorar a qualificação de modo a ingressar os níveis seguintes

3-um dos factores para o sucesso do novo currículo é o envolvimento dos pais, encarregados de educação e comunidade no acompanhamento do desempenho de cada aluno e no desempenho da escola no geral.

Porem se partimos do princípio de que toda a criança quando submetida a uma aprendizagem ela aprende, então não se justifica que a reprovação continue a ter um grande peso no sistema do ensino. Um bom professor é aquele que se preocupa em acertar e melhorar os retidos de aprendizagem de cada um dos seus alunos de modo que a turma caminhe num passo, grosso modo, uniforme em matéria de conhecimento. Portanto, pretende-se que a avaliação no ensino básico tenha fundamentalmente um carácter formativo. Pois serve para identificar as fraquezas de cada aluno de modo a guiar a acção do professor com vista a sanar essas fraquezas identificadas (Agenda do professor 2016).

Uma das razões que sustenta a progressão dos alunos e o facto que os resultados mostrarem que os alunos repetentes tem tendência de ter um rendimento baixo relativamente aos não repetentes. Isto significa que em alguns casos a repetência não melhora significativamente a qualidade de ensino e aprendizagem, pelo contrário pode provocar bloqueio nos alunos a qualidade de ensino e aprendizagem, pelo contrário pode provocar bloqueio nos alunos quer porque a faixa etária não condiz com a dos colegas da turma criando complexos de inferioridade, inibições e até bloqueio.

### **3. Metodologia**

Para a abordagem deste tema irá-se usar o método analítico e o método histórico

#### **3.1. Método analítico**

Procura examinar detidamente os componentes de um todo visando conhecer os fenómenos e factos particulares que definiram possíveis causas e a natureza do problema. A análise tende gerar síntese dos desagregados, envolvendo um núcleo de estudos particulares.

#### **3.2. Método histórico**

Consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições que alcançaram sua forma actual, por meio de alterações de suas partes componentes são ao longo do tempo influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época, seu estudo para uma compreensão do papel que actualmente desempenham na sociedade, deve remontar aos períodos da sua formação e de suas modificações (Lakatos, 1981 pag.32).

#### **3.3. Técnicas de colecta de dados**

As técnicas de colecta de dados que são usadas são: a entrevista, a observação e a análise documental.

##### **3.3.1. Entrevista**

A escolha desta técnica deve-se ao facto desta permitir um contacto directo com os participantes.

Segundo Marconi e Lakato (2002) entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informação a respeito de determinado assunto mediante uma conversação de natureza profissional (p.92.).

### **3.3.2. Observação**

A escolha desta técnica deveu-se a esta permitir fazer uma análise de dados partir daquilo que irei observar, fazer um contraste com os dados que se foram recolhidos na entrevista e nas pesquisas bibliográficas, assim fazer uma comparação com a realidade observada. Nisto serão observados alguns mapas de aproveitamento pedagógico dos últimos anos e fazer uma comparação, visto que pelo que se tem observado os mapas mostram um aproveitamento positivo, diferente daquilo que tem-se notado na realidade dos alunos da comunidade escolar em estudo.

Tendo em conta que os alunos do primeiro ciclo desta escola passam de classe em massa mas na realidade maior parte destas não apresentam as habilidades necessárias para poder progredir para outro ciclo.

Segundo Marconi e Lakato (2015), “observação é uma técnica de colecta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consistem apenas em ver e ouvir, mais também em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar “ (P.76.).

### **3.3.3. Pesquisa documental**

Na pesquisa documental irá se analisar alguns documentos da escola em estudo sobre as orientações sobre o ministério sobre as passagens semi-automáticas, esta análise documental vai permitir perceber melhor a forma de agir do corpo directivo da escola perante a esta problemática, tendo em vista que os professores são obrigados a forjar os seus mapas estatísticos aparentar que as passagens semi-automáticas estão a surtir efeitos positivos.

Segundo Marconi e Lakato (2002),” pesquisa documental são fontes de colecta de dados esta restrita a documentos escritos ou não, constituídos, o que se denomina de fontes primárias, estes podem ser reconhecidos no momento em que o facto ou o fenómeno ocorre ou depois” (p.62.)

### **3.4. Participantes**

Os participantes da pesquisa serão: O director da escola, a escolha desta figura deve-se a este desempenhar um papel crucial dentro da escola visto que este é o gestor no terreno, este é que

assume a liderança deste processo no terreno, as orientações são dadas a ele como gestor da escola para poder transmitir aos seus subordinados.

Director adjunto pedagógico, o Director adjunto pedagógico lida directamente com os professores faz o acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem, compila os mapas do aproveitamento pedagógico, e orienta os professores, em pequenas capacitações na matéria.

Dois professores a escolha destes deve-se ao facto de estes estarem com os alunos na sala de aula, são os professores que conhecem melhor a realidade dos alunos, as suas dificuldades, os seus asseios e lidam directamente com as dificuldades do dia-a-dia dos alunos.

Dois membros da comunidade, os membros da comunidade estes é que vem o resultado dos seus educandos observam dia a dia o progresso dos seus filhos, são estes que comparam a educação antes e depois da introdução das passagens semi-automáticas.

### **3.5. Tipo de estudo**

Para o estudo, optou-se por um estudo qualitativo visto que esta a se fazer um estudo de caso de um fenómeno social

Segundo Marconi e Lakato (2002) o código qualitativo é utilizado para todas as técnicas de classificar com pressão aqueles dados sociais aos o pesquisador não deu com antecedência a uma ordem” (p.143.).

Vilelas, (2009) diz que os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é um vínculo indissociável entre o mundo objectivo do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa (p.105.).

### **3.6. Localização geográfica do local do estudo**

A escola primária completa de Muegane faz parte das escolas Moçambicanas, esta localizada na província de Nampula concretamente no bairro da Muhala expansão perto da estação de Angoche e lecciona a EP1 e EP2 é dirigida no regime de três turnos todos eles diurnos com único director, um adjunto pedagógico um chefe da secretaria, 6 auxiliares administrativos e 127 professores, possui 26 salas de aula. No primeiro ciclo tem 5225 alunos dos quais homens são 2305 e mulheres são 2920, o primeiro ciclo começa as 10 horas e termina as 13 e 40.

#### **4. Apresentação e discussão dos resultados**

Percebesse que existe uma contradição mesmo nos professores sobre percepção das passagens semi-automáticas assim como na sua aplicabilidade. Mas, segundo o plano curricular do ensino básico de (2008), as passagens semi-automáticas consistem na transição dos alunos, de um ciclo de aprendizagem para o outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos alunos atinjam os objectivos os mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para o estágio seguinte.

Encontram-se alguns elementos comuns como: quando questionados DR. e DAP se as passagens semiautomáticas deviam continuar ou não este afirmam que sim devem continuar enquanto os P1 e P2 dizem que deveria se abolir as passagens semi-automáticas, sobre o contributo do director da escola tem dado para o sucesso das passagens semi-automáticas DR e DAP dizem que tem dado um apoio pedagógico aos professores, sobre a solicitação dos pais e encarregados de educação P1 e P2 questionados se tem solicitado os encarregados de educação para resolverem assuntos dos seus educandos estes dizem que sim mas que estes não tem aparecido muitas das vezes.

Sobre a diferença da educação antes e depois da implementação das passagens semi-automáticas estes (P1 e P2) dizem que antes a educação estava melhor porque o aluno passava com algum conhecimento, sabendo ler e escrever. No entanto, relativo aos benefícios que as passagens semi-automáticas trouxeram para a comunidade de Muegane, P1 e P2 ficam numa classe adiantada mais sem saber ler e escrever, sem nenhum conhecimento, e chegam ate a universidade assim. Sobre as desvantagens das passagens semi -automáticas P1 e P2 estes dizem que os alunos chegam até ao ensino superior sem saber ler e escrever, sobre ajudar os filhos, E1 e E2 dizem que sim têm ajudado nos TPC, questionados se estes conhecem o professor E1 e E2 dizem que conheceram dia de reunia e no dia de divulgação de resultados.

Sobre o que gostariam quase fizesse para que as passagens semi-automáticas fossem um sucesso, P1 P2 E1 E2 DAP e DR dizem que deveria haver mas colaboração dos pais, professores a direcção que todos trabalhassem juntos, talvez assim poderia haver sucesso esta participação de todos sustenta Amaral e Marra (1994 cit em luck, 2002). A gestão participativa a gestão participativa exige não só os professores mas também pais e



encarregados de educação, assim como qualquer elemento da comunidade que esteja interessado na melhoria da escola, esta participação com relação as passagens semi-automáticas não tem sido notável na escola em estudo principalmente por parte dos encarregados, que os entrevistados dizem que estes têm se desleixado e não fazem acampamento dos seus filhos porque sabem que estes vão passar de classe.

### **Conclusão**

O professor esta na mesma situação de um lavrador, o médico e o lavrador funcionam como agentes externos, pois a cura do doente, ou o sucesso da plantação dependem de natureza do doente ou da qualidade do solo da mesma forma, o professor também é um agente externo ele colabora na aprendizagem do aluno mas esta, depende do próprio aluno. (Santo Tomas de Aquino cit em Piletti,2006).

Contudo notasse que na percepção sobre as passagens semi-automáticas por parte dos entrevistados existe uma contradição sobre este conceito, talvez por isso que não existe colaboração entre a escola, pais e encarregados de educação, professores nesta problemática das passagens semi automáticas. Os utentes da escola deveriam trabalhar juntos para o sucesso das passagens semi-automáticas, mas o que tem se notado é que esta prática afastou os professores, ao alunos, os encarregados de educação estando a trabalhar cada um de uma forma isolada, prejudicando assim aqueles que são o futuro do país (os alunos), portanto há uma grande necessidade de unir estes integrantes da escola para que esta prática possa ganhar êxito e o aluno tenha sucesso.

### **Referências bibliográficas**

- Chau, G. C. T. (2006). *Qualidade das escolas primárias em diferentes contextos de desenvolvimento*. Maputo
- Luck, H. (2002). *Escola participativa: o trabalho do gestor escolar* (6.ED.). Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Freire, P.R.N. (2003). *Educação na atualidade Brasileira*. (3. ed.).São Paulo: editora nacional MEC.
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa*. (5. Ed.). São Paulo: editora Atlas.
- Santos. J. A. (2002). *Metodologia científica*. (5.ed.). São Paulo:

- Piletti, C. (2006). *Didática geral*. (23<sup>a</sup>.ed.).São Paulo. Brasil.
- Scoz, E. (2007). *Psicopedagogia e realidade da escola: O problema escolar e de aprendizagem*. (14<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: vozes editoras.
- Mazula, B. (1995). *A ideologia em moçambique: Em busca de fundamentos filosóficos antropológicos*. Portugal: s/editora.
- Uacquete, A, S. (2011) *Modelo de administração em Moçambique*. Moçambique: texto editora.
- Luluva, S. (2016). *Políticas educacionais em Moçambique*. Maputo.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: edição silabas lda.

## **O engajamento dos professores e dos alunos no PEA na óptica dos pais/encarregados de educação: caso da Escola Secundária de Namiconha – Ribáuè**

Eugénio José Ernesto  
[eugeniojose269@gmail.com](mailto:eugeniojose269@gmail.com)

**Resumo:** O tema desta investigação versa sobre *o engajamento dos professores e dos alunos no PEA na óptica dos pais/encarregados de educação: caso da Escola Secundária de Namiconha*. O estudo destaca o facto de o Processo de Ensino-Aprendizagem – PEA desenvolver-se com a intervenção directa de dois principais actores, nomeadamente o professor e o aluno, num ambiente interactivo e dinâmico. À par destes, os pais/encarregados de educação e a sociedade em geral jogam um papel bastante importante no capítulo da educação. O objectivo geral é de analisar a percepção dos pais/encarregados de educação sobre o engajamento dos professores e dos alunos no PEA. Trata-se de um estudo levado a cabo na Escola Secundária de Namiconha, distrito de Ribáuè, província de Nampula. O estudo foi desenvolvido na base da metodologia qualitativa com o paradigma interpretativo e contou com 8 participantes. Os dados foram recolhidos por meio das técnicas de entrevista semi-estruturada e análise documental, tendo de seguida sido analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontam para a existência de uma percepção dos pais/encarregados de educação segundo a qual por um lado, alguns professores engajam-se menos no seu trabalho por falta de motivação e outras causas, existindo, contudo, outros que se engajam de forma arrojada no PEA. Por outro lado, os resultados apontam os alunos como estando a perder o gosto pela escola e o interesse de estudar, apontando vários motivos como por exemplo, a falta de oportunidades de emprego após a conclusão do nível secundário.

**Palavras-chave:** Processo de Ensino-Aprendizagem; Engajamento do professor e do aluno; Pais/encarregados de Educação.

### **Introdução**

O Processo de Ensino-Aprendizagem – PEA decorre fundamentalmente com a intervenção directa de dois principais actores, nomeadamente o professor e o aluno, num ambiente interactivo, colaborativo e dinâmico. À par destes, os pais/encarregados de educação e a sociedade em geral jogam um papel bastante importante no capítulo da educação. A interacção do professor e o aluno no PEA pode ocorrer dentro e fora da sala de aula mediante a dinâmica imprimida por ambos e tendo em conta alguns aspectos que influenciam este processo como por exemplo, o meio no qual estão inseridos e a presença das TIC<sup>22</sup>.

Este trabalho parte do seguinte problema: *Como é que o engajamento dos professores e dos alunos no PEA é percebido pelos pais/encarregados de educação?*

---

<sup>22</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação.

De forma geral, o trabalho tem por objectivo analisar a percepção dos pais/encarregados de educação sobre o engajamento dos professores e dos alunos no PEA e, especificamente, visa i) identificar a forma como os pais/encarregados de educação percebem o empenho dos professores e dos alunos no PEA; ii) descrever a tendência perceptual dos pais/encarregados de educação no concernente ao empenho daqueles actores directos do PEA; iii) avaliar o empenho dos professores e dos alunos na óptica dos pais/encarregados de educação.

O trabalho enquadra-se na área das Ciências da Educação, especificamente no campo didáctico-pedagógico. Em termos de estrutura, o trabalho está organizado pela presente parte introdutória seguida da revisão da literatura na qual se apresentam as reflexões sobre os principais conceitos discutidos por diversos autores cujas obras estão devidamente referenciadas na bibliografia, na terceira parte é apresentada a metodologia que norteou o estudo, a quarta parte versa sobre a análise dos dados e discussão dos resultados e na parte final são apresentadas as principais conclusões do estudo.

O homem para ser homem precisa ser formado e essa formação deve ser iniciada nos primeiros momentos da vida visto que é mais fácil na primeira infância, devendo ser continuada durante a vida inteira (Comenius, 2016). Este autor apresenta uma proposta didáctico-pedagógica que chamou de *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*.

Partindo deste tratado e em face das agendas internacionais e regionais às quais Moçambique está alinhado, como a Declaração de Dakar (2000) sobre uma “Educação para Todos”, que reforça os compromissos internacionais expressos na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) relativa à Educação Inclusiva”, [...], em consonância com o Protocolo relativo à Educação e Formação da SADC e à Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), (MINED, 2012), o governo moçambicano apresentou no seu Plano Estratégico da Educação 2012-2016 uma visão de longo prazo para o desenvolvimento do ensino básico e de uma educação ao longo da vida. Com efeito, a educação é em Moçambique um direito e dever de cada cidadão plasmado na Constituição da República aprovada em 2004, no seu artigo 88 e no artigo 1 da lei 6/92, de 6 de Maio, do Sistema Nacional da Educação.

## 1. Papel do professor enquanto coach na prática docente

Segundo Comenius (2016), a arte de ensinar está nas mãos do professor, o que, na óptica de Perez (2009), o professor sendo artista deve assumir o papel de *coach*. De acordo com Barbosa, Laita e Ibraimo (2016), historicamente, *coaché* um termo inglês que originalmente significava carroça, tendo passado a significar o condutor da mesma, e mais tarde, no campo formativo-escolástico, referindo-se àquela pessoa cuja missão é de guiar ou treinar as outras. Portanto, “o *coach* é aquele que ajuda o desportista a enfrentar e vencer o jogo interior. O *coachee* é aquele que é acompanhado pelo coach, no processo em ordem à mudança que se chama *coaching*” (Barbosa, Laita & Ibraimo, 2016, p. 131). Para estes autores, o *coach* é o professor e o *coachee* é o aluno.

Na essência, a reflexão destes autores sobre o coaching incide no ensino superior como forma de mostrar a importância deste assunto vis à vis a docência neste nível de ensino. Ora, se no ensino superior o coaching é importante, tal como referiram Barbosa, Laita e Ibraimo (2016), também o coaching afigura-se bastante importante no ensino secundário para a concretização do PEA, onde o coach assume uma grande responsabilidade na condução desse processo e na orientação do aluno, daí que, na mesma linha de pensamento Perez (2009) refere que:

“O que se pretende de um coach profissional (no caso que nos ocupa, alguém que se dedica à docência) é que possua uma série de qualidades ou capacidades que lhe permitam desempenhar cabalmente a sua profissão, entre as quais destacamos: saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e, sobretudo, uma metodologia precisa (p. 23).

O coach-docente não dará conselhos nem uma solução pronta, antes ajudará o aluno a desenvolver os seus próprios recursos e a ser capaz de alcançar os objectivos ou metas traçadas (Perez, 2009). O pensamento deste autor corrobora a reflexão de Sockett (s/d, cit. em Day, 2006), que refere que o carácter moral do professor assume uma importância crucial, e este deve possuir cinco virtudes principais, à saber: a honestidade, a coragem, o cuidado, a justiça e o conhecimento prático. Para Freire (1979), a acção docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Dito isto, enquanto coach o professor tem o papel de estabelecer uma ponte entre o aluno e o conhecimento e despertar a criatividade do aluno, visto que segundo Gaspar e Roldão (2007), o professor é gestor do currículo prescrito.

## **2. Papel do aluno enquanto o centro das atenções do PEA**

Com o novo paradigma de educação, que se estabeleceu ao nível internacional e se tem consolidado com o Processo de Bolonha (Laita, 2015), registou-se uma mudança de abordagem, isto é, passou-se de uma abordagem tradicional que privilegiava o ensino e colocava o professor no centro do PEA para uma abordagem moderna que coloca o aluno no centro das atenções e privilegia a aprendizagem. Porém, na sala de aulas há que (o professor) estabelecer balizas e regras, pelo que:

A centralidade do aluno, porém, não pode ser confundida com o que poderíamos chamar «excessivo respeito» pelas suas atitudes, muito menos com o facto de a escola ter «medo dos alunos» [...] no dinamismo da aula, uma regra é «sagrada»: só se pode falar com o dedo no ar, depois de autorizado pelo professor! [...] a maior utilidade da regra do «dedo no ar» é a (urgente e crucial) educação para o respeito pelos outros (Paiva, 2007, p. 70).

No PEA o papel do aluno é de ser autor da sua própria aprendizagem, devendo actuar, quer individualmente, quer em grupo (Libâneo, 2014; Piletti, 2004). Neste processo incentiva-se cada vez mais a cooperação como uma metodologia com a qual os alunos se devem ajudar na construção da sua aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto. Dito isto, a aprendizagem cooperativa resulta de um trabalho de grupo, cuidadosamente estruturado de maneiras que todos os alunos interajam.

Carvalho e Freitas (2010) referem que a aprendizagem cooperativa enquanto trabalho de grupo, consiste na troca de informações entre os alunos permitindo serem avaliados de forma individual pelo trabalho de cada um, pelo professor. Na mesma linha de pensamento Formosinho, Machado e Mesquita (2015) defendem a necessidade do aprofundamento das pedagogias da participação centrando-se nos atores que constroem conhecimento.

## **3. Relação professor-aluno**

Desde o passado mais longínquo até um passado recente o professor era colocado no centro do PEA. Trata-se, segundo Paiva (2007), do paradigma tradicional, no qual o professor ensina e fornece informação o aluno, que é dado como uma tábua rasa ou mesmo um receptor vazio e não como alguém capaz de construir a sua aprendizagem. Entretanto, no paradigma moderno o centro das atenções, como foi referido anteriormente, recai no aluno, que passa a

liderar a sua própria aprendizagem e o professor, o moderador, orientador e facilitador das situações de aprendizagem do aluno (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015; Mesquita, 2013).

No PEA a relação professor-aluno exige de ambos uma grande afectividade, cooperação e colaboração (António & Manuel, 2105). Nessa ordem de ideias, esta relação consiste na interacção das duas entidades numa dinâmica sã e dialógica. Assim, o professor tem a missão de orientar os alunos a fazerem o uso das suas capacidades e faculdades mentais para buscar os conhecimentos, mostrando-lhes os caminhos e os procedimentos que devem seguir até alcançarem esses conhecimentos e saberes.

Nessa perspectiva, Paiva (2007) afirma que “o aluno é o fulcro essencial do processo educativo, no horizonte do bem comum da sociedade”, todavia “não se faz educação sem o carisma do professor” (p. 70), pelo que, a presença deste último é indispensável no PEA. Na relação entre professor e aluno é importante que sejam tidos em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos afectivos desta relação (António & Manuel, 2105), aliás, Piaget (1992), afirmou ainda que o afecto é uma importante energia para o desenvolvimento cognitivo, e que a afectividade influencia no conhecimento construído.

Com efeito, a relação professor-aluno é construída numa dinâmica de regras<sup>23</sup> e liberdades, na medida em que, por um lado, o professor deve abrir espaço para que os alunos, livremente busquem e apresentem suas ideias e reflexões, mas por outro lado, eles devem respeitar os limites estabelecidos pelo professor, em termos de regras que os alunos devem observar na forma como devem expor suas ideias e reflexões na sala de aula. Essa análise é fundamentada em Postic (1990) e Saviane (2003) referindo que é importante que o professor e os alunos desenvolvam uma relação pedagógica e uma relação de produção, onde o professor conduz os alunos e ajuda-os a desenvolver capacidades de resolução de problemas, gerando seus próprios conhecimentos. Aliás, Fontana (2000, cit. em Bulgraen, 2010) refere que na relação professor-aluno ambos devem ter-se como parceiros intelectuais na busca do conhecimento.

#### **4. Papel dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos filhos/educandos**

Os pais/encarregados de educação desempenham um papel fundamental na educação e escolarização dos seus filhos/educandos a partir do momento em que devem envolver-se e participar no próprio processo educativo. De acordo com Martinez (1993), os

---

<sup>23</sup> Entendidas como princípios morais e éticos.

pais/encarregados de educação devem manifestar o seu desapontamento e insatisfação quando seus filhos/educandos apresentam resultados escolares negativos. Essa afirmação leva ao entendimento de que os primeiros têm grande responsabilidade sobre os segundos, e esta responsabilidade deve traduzir-se num forte acompanhamento da vida escolar dos seus pupilos.

Na educação a participação das famílias e pais/encarregados de educação afigura-se importante uma vez que estimula a democratização do ensino bem como a maximização do nível de sucesso dos alunos. Aliás, o bom funcionamento da escola depende do envolvimento das famílias e pais/encarregados de educação, daí que, segundo Diogo (1998, cit. em Mendonça, 2012), a prestação do serviço educativo pelo Estado, ainda que seja de âmbito local, há que mudar de paradigma e centrar-se numa dinâmica repartida entre a comunidade local e o Estado. Ou seja, a promoção de um ensino de qualidade não tem que ser desenvolvido apenas pelo Estado<sup>24</sup>.

Outrossim, há que envolver a comunidade local nesse processo, traduzido numa parceria produtiva entre a escola e a família e pais/encarregados de educação, tal como relatou Mendonça (2012) indicando também que o envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola facilita a integração escolar, contribui para o aumento do rendimento escolar dos alunos, para a valorização da escola e aumento das expectativas positivas dos professores face aos alunos, cujos pais participam no seu processo de ensino/aprendizagem.

Importar referir que um dos mecanismos de envolvimento e de participação das comunidades na vida escolar, em Moçambique consistiu na criação do Conselho de Escola. Formalmente o “Conselho de Escola é órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino, ele funciona na escola em coordenação com os respectivos órgãos.” (MINEDH, 2015, p. 9). Esta fonte refere, igualmente, que o Conselho de Escola é constituído por todos os segmentos da comunidade escolar, isto é, director da escola, professores, pessoal administrativo, alunos e pais/encarregados de educação, sendo que o seu presidente deve ser um pai/encarregado de educação ou um membro da comunidade.

---

<sup>24</sup>O Estado é o principal actor da promoção do ensino, tendo a o dever/obrigação de garantir este serviço ao público/povo de um país.



## **5. Metodologia**

O estudo foi desenvolvido na base da metodologia qualitativa com o paradigma interpretativo e contou com 8 participantes, sendo 6 pais/encarregados de educação, 1 professor e 1 aluno. A pesquisa enquadra-se na tipologia de estudo de caso e foi realizada na Escola Secundária de Namiconha, distrito de Ribáuè, província de Nampula.

Os dados foram recolhidos por meio das técnicas de entrevista semi-estruturada e análise documental, tendo de seguida sido analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo. As vantagens das técnicas de entrevista e de análise documental residem no facto de, na primeira, serem os próprios actores sociais quem proporcionam os dados relativos às suas condutas, opiniões, percepções, desejos, atitudes e expectativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar de fora (Vilelas, 2009).

A segunda permite ao investigador obter informações e outros dados a partir de registos escritos, gravados em forma de sons ou imagens de vídeos ou fotos, fornecidos pelas instituições governamentais (Gil, 2012). Já a técnica de análise de conteúdo tem a vantagem de permitir a interpretação das opiniões e percepções que expressam o sentimento dos entrevistados sobre o assunto em estudo.

## **6. Análise de dados e discussão dos resultados**

Nesta secção procedeu-se ao tratamento dos dados empíricos e a discussão dos resultados, para tal, foram criadas três categorias distintas que permitiram que a análise dos dados fosse feita tendo em conta a sua diversidade.

### **6.1. Percepção dos pais/encarregados de educação sobre o engajamento dos actores directos no PEA.**

Da análise dos dados empíricos notou-se que os pais/encarregados têm a percepção de que alguns dos professores daquela escola e de tantas outras andam desmotivados, por um lado, por alegadamente serem desvalorizados pelo governo, que não os paga salários compatíveis com o seu trabalho e com o actual custo elevado de vida, com a falta de progressão e promoção na sua carreira, e por outro lado, com a sociedade em geral, que não reconhece o esforço por eles empreendido. “Muitos professores dizem que ganham mal” (PE3). “Alguns dizem que só se fala que o professor é o espelho da sociedade mas esse professor não é valorizado nem respeitado na sociedade” (PE2). Outros professores falam que não têm

motivação de trabalhar com a vontade porque o seu salário não chega ao fim do mês, daí que procuram outras fontes de renda para sustentar a família até ao fim do mês (PE1 e PE5). Perez (2009) e Freire (1996) referiram que o sucesso do professor na prática docente depende fundamentalmente das condições de trabalho e da sua motivação como factores que determinam o exercício pleno da função e missão.

No que diz respeito aos alunos, os pais/encarregados de educação referiram que aqueles têm estado a perder o gosto pela escola e o interesse de estudar, alegando a falta de oportunidades de emprego após a conclusão dos seus estudos do nível secundário agravadas com as dificuldades de entrarem no ensino superior. “Muitos alunos não se empenham na escola porque quando concluem os estudos não conseguem ter emprego” (PE6). Agora os alunos querem passar de classe a todo custo, só para ter certificado e procurar emprego” (PE4). Da análise documental feita constatou-se que os professores têm maior desempenho que os alunos.

## **6.2. Acompanhamento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos filhos/educandos**

Muitos pais e encarregados não fazem acompanhamento dos seus filhos e educandos (P1, P2, PE4). “Não tenho tempo de acompanhar meus filhos na escola” (PE6). “Meu emprego não me permite fazer o acompanhamento directo dos meus educandos mas costumo participar algumas reuniões” (P5). “A responsabilidade é da própria escola e dos professores” (PE3).

A literatura consultada aponta alguns problemas ligados à falta de envolvimento e de participação das famílias e pais/encarregados na vida da escola em vários países do mundo incluindo Moçambique. Basta lembrar que na arena internacional são relatadas situações em que muitos pais/encarregados de educação não fazem acompanhamento da vida escolar dos seus filhos/educandos deixando esta responsabilidade ao serviço das escolas e dos professores (Oliveira & Oliveira, 2016; Dalmas, 2014; Mendonça, 2012; Martinez, 1993).

## **6.3. Relação professor – aluno**

Nesta categoria os pais/encarregados de educação referiram, na sua maioria, que a relação entre o professor e o alunos é normal porém, é mais notória na escola que fora dela, acrescentado que fora da escola e da sala de aulas há pouca interacção entre ambos. Referiram também que tal relação tem tido um carácter mais pedagógico que social. “Muita das vezes o

professor e o aluno interagem mais na escola do que fora dela” (PE2. Neste contexto, importa lembrar que a relação professor-aluno exige de ambos uma grande afectividade, cooperação e colaboração (António & Manuel, 2105) daí que, por seu turno, Saviani (2003) defende uma pedagogia crítico-social ou seja, prática social, onde se tem em consideração as aspirações da comunidade do aluno. Aliás, Libâneo (2014) e Piletti (2004) relataram que a relação professor-aluno não deve limitar-se apenas num pequeno espaço geográfico como a sala de aulas visto que a educação é um processo contínuo que deve ser construído na sala de aula e fora dela. Esta posição é partilhada por Freire (1996) ao afirmar obedece um ciclo que envolve família-escola-família/sociedade.

## **7. Conclusão**

De um modo geral, os resultados da presente investigação permitiram concluir que os pais/encarregados de educação têm a percepção de que muitos professores andam desmotivados por diversas causas, estando isso, a ter uma influência negativa directamente no seu trabalho, reduzindo de certa maneira o seu desempenho. Também têm o entendimento de que os alunos são os que menos se preocupam com a escola em relação aos professores.

Concluiu-se igualmente que existem, por um lado, pais/encarregados que se distanciam cada vez mais da educação dos seus filhos/educandos, deixando-lhes sob inteira responsabilidade dos professores e da escola. Por outro lado, existem pais/encarregados que se preocupam bastante com a educação dos filhos/educandos, fazendo-lhes um acompanhamento regular, apoiando-lhes no que precisam e acima de tudo, orientando-lhes em todo processo educativo.

Por fim, afigura-se importante destacar a pertinência e relevância dos pais/encarregados de educação, das famílias e da sociedade em geral na vida escolar dos alunos, sendo chamados a envolverem-se e participarem de forma activa na educação e formação daqueles para que, em última análise, eles voltem para servir as suas famílias e comunidades. Por outras palavras, a educação do homem é tarefa uma do Estado porém, coadjuvado pela sociedade inteira.

## **Referências Bibliográficas**

António, L. A. D. & Manuel, J. A. C. (2015). *Importância da relação professor-aluno na educação superior*. EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

- Barbosa, A. G., Laita, M. S. V. & Ibraimo, M. N. (2016). O Coaching no Ensino Superior: caso dos coordenadores académicos da Faculdade de Educação e Comunicação- Universidade Católica de Moçambique-Nampula. *Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento*, 1, 129-142.
- Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, Capivari*, v. 1, 4, 30-38.
- Carvalho, G. S. & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Maputo, Moçambique: Plural editores.
- Comenius, (2016). *Didática Magna*. (4ª ed.). São Paulo, Brasil: WMF Martins Fontes, Lda.
- Constituição da República de Moçambique (2004). Maputo, Moçambique.
- Dalmás, A. (2014). *Planeamento participativo na escola*. (18ª ed.) Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes.
- Day, C. (2006). *A Paixão pelo Ensino*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (30. ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª .ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Laita, M. S. V. (2015). *A Universidade em questão: Uma leitura do Processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula, Moçambique: AIS.
- Lei 6/92, de 6 de Maio, (Lei do Sistema Nacional da Educação).
- Libâneo, J. C. (2014). *Didática* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Lima, J. Á. (2002), *Pais e Professores: um desafio à cooperação*, Porto, Portugal.
- Martinez, M. B. (1993). *A família e insucesso escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Mendonça, G. C. F. (2012). *O Envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola: Caso da Escola Secundária Manuel Lopes- Cidade da Praia*. Praia, Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Memória monográfica de licenciatura.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2015). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária*. Maputo, Moçambique: MINEDH.
- Ministério da Educação. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012-2016*. Maputo,

Moçambique: MINED.

Oliveira, L. A. C. N. & Oliveira, C. M. (2016). A Relação Escola-Família: Uma necessidade actual de transformação no Ensino Secundário Geral. *Revista de Investigação em Educação,*

*Comunicação e Desenvolvimento*, 1, 67-77.

Paiva, J. (2007). *O Fascínio de ser professor*. Lisboa, Portugal: Texto Editores.

Pérez, J. F. B. (2009). *Coaching para docentes: motivar para o sucesso*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Piaget, J. (1967). *Psicologia e Pedagogia*. São Paulo, Brasil: Melhoramento.

Piletti, C. (2004). *Didáctica Geral* (23ª ed.). São Paulo, Brasil: Ática.

Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica* (2ª ed.). Coimbra, Portugal: Coimbra Editora, Limitada.

Saviane, D. (2003). *Escola e Democracia* (36ª ed.). Campinas, Brasil: Autores Associados.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: processo de construção do Conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

## **Adaptação do livro didático de matemática a situações vividas no dia-a-dia dos alunos em moçambique: caso da 8ª classe**

Saíde Issufo Momade

saidinhomomade@gmail.com

O livro didático de matemática é um dos recursos mais importantes para o ensino - aprendizagem de matemática. Por esta razão, uma série de estudos têm examinado o uso de livros didáticos de matemática pelos professores. Porém, o programa de ensino de matemática em Moçambique sugere que o ensino - aprendizagem da matemática dote o aluno de competências básicas necessárias para a resolução de problemas, explorando situações vividas no quotidiano. Neste artigo, são apresentados resultados de uma investigação empírica sobre a adequação dos conteúdos e exercícios com os problemas do quotidiano dos alunos. Em primeiro lugar, faz-se uma revisão da literatura focada no ensino, programa de matemática 8ª classe, em relação a metodologia proposta e a coerência com os exercícios apresentados no livro didático. Para levantamento de questões relacionadas com os exercícios do quotidiano dos alunos, este levantamento visa avaliar os exercícios em relação a sua utilidade na resolução dos problemas do dia-a-dia. Em segundo lugar, os resultados do estudo são esboçados neste artigo com enfoque nos pontos em comuns e divergentes entre o programa de ensino e os conteúdos apresentados no livro didático do ensino de matemática 8ª classe em Moçambique.

**Palavras-chave:** Livro didático, Programa de ensino, jogos matemáticos e resolução de problemas

### **Introdução**

No processo de ensino - aprendizagem de matemática verifica-se uma barreira entre o conhecimento adquirido na escola e o conhecimento adquirido nas situações vividas no dia-a-dia. Esta situação faz com que a educação de matemática continua a ser de grandes inquietações, isto é, os alunos continuam a questionar-se a cerca da importância de estudar a matemática e, como consequência, verifica-se uma enorme necessidade de implementação de novas estratégias e metodologias, de forma a mudar a visão e o comportamento da sociedade, em relação a disciplina.

Segundo (INDE/MINED, 2010. p. 10), a Matemática está presente em diversos campos de actividade humana, pelo que o seu ensino deve estar inscrito numa política de modernização económica, social e cultural no país. Este estudo faz um levantamento bibliográfico sobre a concordância dos conteúdos do livro didáctico de ensino de matemática e o programa de ensino de matemática. Assim, o tema que propomos para este artigo é o ensino-aprendizagem da disciplina de matemática ao nível da 8ª classe explorando situações vividas no dia-a-dia dos alunos. O estudo pretende propor adaptação ao livro didáctico, que dá subsídio aos professores no desenvolvimento das operações com números racionais ou não, de maneira que o aluno possa usar os conhecimentos adquiridos durante as aulas para resolução de problemas e desafios do quotidiano.

Sabe-se que o ensino de matemática vem sofrendo grandes modificações nos últimos anos em todo o mundo, pois o actual contexto social, político e económico exige transformações educacionais que possibilitem a compreensão, construção e reconstrução do conhecimento de forma significativa, capaz de desenvolvimento de capacidade crítica, analítica, criativa e autonomia na decisão sobre assuntos dos eixos socioculturais e económicos. Isto é, como vivemos num mundo que cada vez mais, exige que o indivíduo pense, questione e se arrisque propondo soluções aos vários problemas que surgem no trabalho ou na vida quotidiana. A escola, tem a função primordial de ser mediadora das informações e de dotar os alunos de capacidades e competências de resolução dos problemas, e ao professor, a de buscar alternativas para desenvolver o conteúdo de forma eficaz, para promover uma aprendizagem global, relacionando os conteúdos com a realidade do indivíduo.

Como forma de relacionar os conteúdos com o quotidiano, o professor deve desenvolver varias acções durante a aula. A acção gera conhecimento, que é a capacidade de explicar, de lidar, de manejar, de entender a realidade. Nessa perspectiva, o professor deve criar estratégias para que as acções durante a aula criem um ambiente de aprendizagem criativa e não de reprodução mecânica.

### **Fundamentação teórica**

A semelhança de todas as ciências, um dos grandes problemas do processo de ensino-aprendizagem da Matemática é a hierarquização dos conteúdos, bem como a sua abordagem de forma linear e rígida sem, contudo, os alunos terem a oportunidade de explorá-los na sua vida quotidiana, (INDE/MINED, 2010). Um dos desafios do ensino da matemática é a

abordagem de conteúdos para resolução de problemas. Trata-se de uma metodologia pela qual o aluno tem a oportunidade de aplicar conhecimentos matemáticos adquiridos em novas situações, de modo a resolver a questão proposta.

Nos últimos anos, tanto em Moçambique como os outros países, pesquisas educacionais realizadas mostraram que os processos envolvidos no ensino-aprendizagem são muito mais complexos do que se acredita e concluiu-se que a matemática está ligada à compreensão e não apenas a conteúdos decorados. Assim, a ideia inicial difundida pela expressão “ensino-aprendizagem da matemática”, é de que o professor deve transmitir, mostrar para o aluno a “matemática” cabendo ao aluno apropriar-se de tais conhecimentos se o conteúdo for bem transmitido, não se traduz a realidade se o professor não relacionar o conteúdo com a realidade que o aluno experimenta no seu quotidiano.

A disciplina de matemática assenta-se na preparação de cidadãos para que no mercado de emprego tenham uma relação com as outras pessoas que vivem no seu meio social. O processo de ensino da matemática deve atender aos objectivos do ensino fundamental explícitos nos programas de ensino de matemática: utilizar a linguagem matemática própria para produzir, expressar e comunicar suas ideias e saber utilizar diferentes recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Deste modo a expressão Educação Matemática, que deriva da expressão em inglês *mathematics education*, reflecte a concepção de uma educação por meio da matemática. Neste contexto o professor, como educador Matemático, deve ter cuidado ao utilizar um material didáctico, pois deve ter em conta que o objectivo não está centrado no material, mas nas acções a desenvolver através dos materiais, ou seja, deve ter em conta o modo de exploração do material didáctico disponível. Os materiais didácticos servem como mediadores para facilitar a relação professor/ aluno/ conhecimento no momento em que um saber está sendo construído.

O pensamento sobre o uso adequado do livro didáctico no ensino de Matemática, baseia-se no modelo fundamental do sistema didáctico que consiste numa relação entre o aluno, o professor e a matemática (Chevallard, 1985). Nesta perspectiva o professor de matemática é considerado um educador intencional, necessitando realizar pesquisa tanto relacionadas ao conteúdo como também em relação às metodologias a serem adoptadas para a mediação de tais conteúdos. Deve ter a preocupação em conhecer a realidade de seus alunos, detectando seus interesses, necessidades e expectativas em relação ao ensino, à instituição escolar e à



vida.

Porém o ensino da matemática, ainda que esteja em construção, está centrado na prática pedagógica, de forma a envolver-se com as relações entre o ensino, a aprendizagem e o conhecimento matemático. Assim, os objectivos básicos da educação matemática buscam desenvolvê-la como campo de investigação e de produção de conhecimento. Neste contexto, destaca-se a introdução de novas metodologias de ensino, onde o aluno seja sujeito da aprendizagem, respeitando-se o seu contexto e levando em consideração os aspectos recreativos e lúdicos das motivações próprias de sua idade, sua imensa curiosidade e desejo de realizar actividades em grupo (RÊGO & RÊGO, 2000).

### **Pressupostos do Programa de ensino 8ª calsse**

O Programa Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), é um documento que regula o processo de ensino-aprendizagem em Moçambique. Este documento resulta de um amplo processo de consulta a diferentes intervenientes do processo educativo que envolveu organizações sociais e profissionais, líderes comunitários, académicos, alunos, professores e técnicos da educação (MEC/INDE, 2007, p.1). Assim, a construção deste documento considerou as pesquisas, relatórios, contribuições, princípios e resoluções publicados em vários documentos produzidos pelo MEC, Instituições de Ensino Superior e de organizações nacionais e internacionais. O PCESG, tem como objectivo garantir a continuidade do processo da Transformação Curricular do Ensino Básico, e por outro lado, assegurar uma melhor transição do Ensino Secundário Geral para o Superior ou para o sector laboral. O principal desafio do currículo é formar cidadãos capazes de lidar com padrões de trabalho em mudança, de adaptar-se a uma economia baseada no conhecimento e em novas tecnologias, contribuindo assim para o reforço das conquistas alcançadas nos campos político, económico e social e para a redução da pobreza na família, na comunidade e no país.

A partir do PCESG, surgem os programas de ensino geral das áreas específicas, o processo de produção de programas de ensino geral não se centra apenas no PCESG, mas também de várias consultas a sociedade. O programa de ensino geral debulha situações mais específicas em relação as competências adquiridas numa determinada disciplina. O programa de ensino geral procura garantir compreender um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida que permitam ao graduado do Ensino Secundário Geral enfrentar o

mundo de trabalho numa economia cada vez mais moderna e competitiva (INDE/MINED, 2010, p. 2).

O programa de ensino geral assenta nas grandes linhas orientadoras que visam a formação integral dos jovens, fornecendo-lhes instrumentos relevantes para que continuem a aprender ao longo de toda a sua vida. O programa pressupõe em primeiro lugar dar formação teórica sólida que integre uma componente pré-vocacional, em segundo lugar, permitir aos jovens a aquisição de competências relevantes para uma integração plena na vida política, social e económica (INDE/MINED, 2008 p.3).

O programa de ensino de matemática 8ª classe, em concordância com as pesquisas desenvolvidas na área da educação são unânimes no facto que a Matemática está presente em diversos campos de actividade humana, e sugerem que o método de ensino subscreva-se na política de modernização económica, social e cultural. A análise exploratória dos exercícios do livro didáctico da 8ª classe em uso em Moçambique versus a aplicabilidade dos mesmos no dia-a-dia, aponta para necessidade de adequar a Matemática a uma nova realidade, dotando os alunos competências básicas necessárias para resolução de problemas do dia-a-dia. Outrossim, o programa sugere a seguinte metodologia de ensino da matemática nas escolas secundária de Moçambique, muito especificamente para 8ª classe cujo conteúdo remete a prática:

- A incorporação de competências Matemáticas centradas no desenvolvimento do raciocínio dos alunos;
- O destaque para a resolução de problemas, explorando situações vividas no dia-a-dia, mostrando a necessidade da aprendizagem da Matemática na solução dos problemas da vida;
- A apresentação dos conteúdos de Matemática garantindo a interdisciplinaridade e a transversalidade, isto é, a inter-relação da Matemática com diferentes disciplinas;
- A utilização de métodos e procedimentos heurísticos para que o aluno realize a construção do seu próprio conhecimento, assegurando a compreensão do significado dos conteúdos;
- A garantia da sistematização de conhecimentos através da exercitação; quer dizer que, dentro de cada unidade e ao longo da classe e do ciclo, deve conseguir-se a integração das diferentes áreas da Matemática como a álgebra, a aritmética e a geometria.

## Resultados

Após a revisão da literatura sobre o programa de ensino de matemática 8ª classe e a observação da forma de abordagem dos conteúdos, exemplos e exercícios do livro de matemática da 8ª classe, notou-se que, apesar das metodologias de ensino de matemática previstas no programa de ensino de matemática da 8ª classe, os livros didáticos utilizados não apresentam exemplos e exercícios em todas as unidades temáticas que apontam a realidade do dia-a-dia dos alunos, no contexto Moçambicano, que facilite ao aluno a associar o conhecimento adquirido na escola com as situações do quotidiano. Um dos desafios do ensino da matemática é a abordagem de conteúdos para resolução de problemas, neste sentido é primordial associação do texto de modo a mostrar a importância do estudo da matemática. Trata-se de uma metodologia pela qual o estudante tem oportunidade de aplicar conhecimentos matemáticos adquiridos em novas situações, de modo a resolver a questão proposta.

Uma das metodologias, como foi referenciado na fundamentação teórica, é a implementação de acções recreativas durante as aulas. Este método de associação dos exemplos e exercícios com acções recreativas cria no aluno uma situação de exploração as situações do seu quotidiano não só, o aluno também desenvolve a capacidade de reflexão. Porém, nos manuais de ensino de matemática ao nível da 8ª classe, não dispõe de exercícios recreativos como jogos de números naturais e outros jogos matemáticos que traz curiosidade no aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

A implementação de jogos durante a aula cria situações que permitem ao aluno desenvolver métodos de resolução de problemas, estimula a sua criatividade num ambiente desafiador e ao mesmo tempo gerador de motivação, como forma de dar significado aos conteúdos desenvolvidos. Este método de ensino, baseado em acções recreativas, propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito através da estrutura matemática subjacente a actividade e que pode ser vivenciada, pelo aluno, quando ele realiza, elaborando estratégias e testando-as a fim de vencer, (GANDRO, 2000).

Essa metodologia representa, em sua essência, uma mudança de postura em relação ao que é ensinar matemática, ou seja, ao adoptá-la, o professor será um espectador do processo de construção do saber pelo seu aluno, e só irá interferir ao final do mesmo, quando isso se fizer necessário através de questionamentos, por exemplo, que levem

os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. Ao aluno, de acordo com essa visão, caberá o papel daquele que busca e constrói o seu saber através da análise das situações que se apresentam no decorrer do processo (BORIN, 1998, p. 10-11).

O programa pressupõe o (a) desenvolvimento da comunicação nas línguas moçambicana, portuguesa, inglesa e francesa; (b) Desenvolvimento da autonomia pessoal e a auto-estima; desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e busca metódica de informação em diferentes meios e uso de tecnologia; (c) Desenvolvimento de juízo crítico, rigor, persistência e qualidade na realização e apresentação dos trabalhos; Resolução de problemas que reflectem situações quotidianas da vida económica social do país e do mundo; (d) Desenvolvimento do espírito de tolerância e cooperação e habilidade para se relacionar bem com os outros; (e) Uso de leis, gestão e resolução de conflitos; (f) Desenvolvimento do civismo e cidadania responsáveis; (g) Adopção de comportamentos responsáveis com relação à sua saúde e da comunidade bem como em relação ao alcoolismo, tabagismo e outras drogas; (h) Aplicação da formação profissionalizante na redução da pobreza; (i) Capacidade de lidar com a complexidade, diversidade e mudança; (j) Desenvolvimento de projectos estratégias de implementação individualmente ou em grupo; e Adopção de atitudes positivas em relação aos portadores de deficiências, idosos e crianças (INDE/MINED, 2008, p.6). Assim, a implementação de ações recreativas favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interacção entre os alunos, uma vez que durante a acção recreativa, cada participante tem a possibilidade de acompanhar a actividade de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo (SMOLE, DINIZ, & MILANI, 2007).

### **Análise crítica**

Durante o processo de ensino e aprendizagem o aluno procura encontrar o enquadramento das ciências com a realidade vivida no seu quotidiano. Outrossim, os programas de ensino também sugerem a associação ou abordagem dos conteúdos relacionando com o quotidiano como uma preparação para a vida, entretanto, nota-se uma falta de concordância entre as sugestões metodológicas previstas nos programas de ensino. Esta falta de concordância verifica-se na medida que os manuais usados no processo de mediação dos conhecimentos não trazem uma abordagem da realidade da sociedade moçambicana, isto é, os exercícios que vem no manual de ensino poderiam ser apresentados espelhando os recursos nacionais.

Na primeira unidade da 8ª classe são introduzidos os números racionais, onde em primeiro lugar faz-se a revisão dos números naturais, seguida de operações em  $\mathbb{Z}$ , Números racionais e finalmente quadrados perfeitos. Nesta unidade a metodologia de desenvolvimento ações recreativas como jogos matemáticos seria muito bem enquadrado, porque os jogos Matemáticos como metodologia do ensino-aprendizagem na unidade de números inteiros contribui para um entendimento mais efectivo das noções de números inteiros para os alunos. Porém, os exercícios propostos nesta unidade nos manuais em uso apresentam exercícios que não espelha a realidade do contexto do aluno.

O programa de ensino aponta a primeira unida como a mais importante, para a disciplina assim como outras ciências, porém, se contradiz quando na parte de exercícios sugere exercícios de cálculo sem, no entanto, enquadrar os exercícios práticos e as ações recreativas como jogos matemáticos para incentivar o aluno a exercitar mais fora do recinto escolar. O livro didático, também, não apresenta exercícios relacionados com a realidade moçambicana fazendo com que os alunos tenham dificuldades de associar o conhecimento adquirido na escola com os que vem com ele. Esta situação trás interferências na motivação da aprendizagem uma vez que enfrenta enormes situações relacionadas com a matemática e não consegue enquadrar para resolver situações semelhantes.

A outra unidade que podia ser adoptada ao método desenvolvimento de ações recreativas, dentro da sala de aula, é a sexta unidade, a trigonometria. O programa sugere como a metodologia de tratamento desta unidade partindo na abordagem dos conteúdos que o aluno adquiriu no Ensino Básico, o programa estabelece relações entre o círculo e a circunferência com os objetos circulares do seu meio, mas esta unidade poderia ser tratada implementando jogos que possam trazer uma abordagem prática e mais clara para o aluno. Como foi referenciado anteriormente, o aluno poderia adquirir conhecimento básico sobre a diferença do raio e diâmetro, na medida que os alunos organizados em grupo iam respondendo os outros grupos poderiam apresentar no quadro. Esta ação poderia trazer um espírito desafiador impulsionando para melhor aprimoramento dos conceitos básicos do conteúdo.

Como forma de ultrapassar a situação de divergência dos objetivos atuais sobre o processo de ensino aprendizagem e para ir em concordância com os desafios atuais da educação de dotar os alunos de competências básicas para a resolução de problemas do quotidiano, os manuais de ensino deveriam ser elaborados olhando a realidade social dos alunos e do

desenvolvimento psicológico. A aprendizagem pela prática trás mais competências no aluno durante o processo de aprendizagem, neste caso, a adaptação do método de ações recreativas ou a implementação de jogos matemática durante a aula traz mais facilidade na aprendizagem. Do contrário, para que este método seja concretizado usando os manuais cabe aos professores na hora de mediação do conteúdo apresentar exercícios em forma de jogos matemáticos para criar no aluno o espírito de investigação e julgamento lógico da realidade de modo resolver o problema em causa no jogo.

## **Conclusão**

Após a revisão literária do programa de ensino de matemática 8ª classe e observação do livro didático usado nesta classe conclui-se que o plano de ensino trás boas abordagens metodológicas de ensino. Entretanto, o professor sendo um artista é relevante associar as metodologias previstas com a sua criatividade acrescentando assim as outras metodologias não previstas como, apresentação de exemplos e exercícios em forma de jogos matemáticos. É importante a implementação de ações que estimulam a exploração prática dos conteúdos matemáticos, é a prática mais produtiva. Como apontam os estudos modernos em relação a disciplina de matemática e as ciências em geral que os conteúdos devem estar em concordância com a realidade. O programa de ensino deve ser reorganizado olhando na realidade da sociedade onde este será implementado. Nesta vertente, na falta de previsão dos jogos matemáticos para os alunos como forma de trazer ou de explorar o quotidiano dos alunos, os professores devem procurar actividades ou jogos relacionados com a matemática e implementar na introdução de cada unidade, esta ação ira trazer um desafio para o professor. Apesar do desafio, ao nível do aproveitamento pedagógico trará mais benefício, pois os conhecimentos adquiridos por via pratica são mais facilmente aprimorados.

A matemática sendo uma ciência que se faz presente em diversos campos de actividade humana, a sua abordagem deve adequar a realidade vivido pelo aluno, assim sendo, o ensino deve estar inscrito numa política de modernização económica, social e cultural no país. Para concretizar a esta perspectiva o professor deve buscar exemplos práticos associados exemplos da sua sociedade. Um dos exemplos da primeira unidade tenta trazer a realidade um pouco moçambicana, porém, este tipo de exemplo nota-se numa única unidade sendo que nas outras unidades, apesar de se apresentar exemplos práticos, os exemplos vão mais além porque abortam situações que um aluno do meio rural não consegue encontrar o objecta no seu meio

social. Por este caso, os técnicos da educação responsáveis pela elaboração de materiais didáticos destinado a toda sociedade, seja do meio urbano assim como do meio rural, devem primeiro fazer uma pesquisa procurando objectos que sejam encontrados ao nível do meio rural como no meio urbano para fazer valer os exemplos relacionados em todas as sociedades. Um exemplo concreto da situação em que o aluno não consegue enquadrar é o exemplo representa do na página 10 do livro de matemática relacionado com divisões sucessivas: o número de caricas do Manuel pode ser representado por  $23 \cdot 32 \cdot 5$ . Se o Manuel repartir igualmente as caricas por nove amigos quantas dá a cada um? Quantos seriam os amigos de Manuel se, ao repartir igualmente as caricas, cada um ficasse com 45?

Neste exemplo o aluno pode ter confusão com o objecto denominado caricas. O exemplo tem relação com o quotidiano, porém, o aluno pode ter dificuldade no enquadramento do exemplo ao nível da sua sociedade, por causa dos objectos ilustrado. O nome do objecto poderia ser substituído com bolas porque em qualquer sociedade a bola é conhecida.

A implementação de jogos matemáticos é uma metodologia mais aconselhável pois a relação professor/aluno/conhecimento e mais abrangente, isto é, no trabalho com os jogos matemáticos ocorrem mudança na relação do professor com o conhecimento e do professor com o aluno, assim como na relação do aluno com o conhecimento.

Para terminar, torna-se importante referenciar que a metodologia prevista no programa de ensino aprendizagem não foge do ideal de muitos autores em relação a abordagem dos conteúdos de matemática, mas há necessidade de ampliar a metodologia acrescentando a forma de mediação dos conhecimentos com exemplos e exercícios expostos em forma de jogos matemáticos e questões práticas relacionadas a realidade e o contexto local. A metodologia de ensino-aprendizagem baseado em jogos matemáticos pode ser implementada pelo professor na sala de aula, não sendo necessário constar no Programa de Ensino de Matemática

## **Referências**

Borin, J. (1998). *Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. (IME/USP, Ed.) (3.ed). São Paulo.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition Didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. (Grenoble: Pensées sauvages, Ed.).

Gandro, R. C. (2000). *O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula*.  
Universidade de Campinas.

INDE/MINED. (2010). *Programa, Matemática 8ª classe*. Moçambique, Maputo.

MEC/INDE. (2007). Plano curricular do ensino secundário geral (PCESG). Maputo.

Rêgo, R. G., & RÊGO, R. M. (2000). *Matemática ativa*. (C. Universitária/UFPB, INEP, Ed.).  
João Pessoa.

Smole, K. S., Diniz, M. I., & Milani, E. (2007). *Jogos de matemática do 6º ao 9º ano*  
(Cadernos d). Porto Alegre: Artmed.



## **Participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos, alunos da 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classe da escola da escola primária completa da serra da mesa.**

Nércia Armindo Malale

nercymalai@gmail.com

### **Resumo**

O presente estudo teve como objectivo geral analisar a participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos. Tem como objectivos específicos, caracterizar o papel dos pais como encarregados da educação na escola dos filhos, descrever as formas de participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos, identificar os principais resultados trazidos pela participação dos pais na escola dos filhos. Para a realização deste trabalho, foi utilizada a entrevista e a observação, para saber a opinião de três professores, três pais encarregados de educação e três alunos da 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classe da escola primária completa da serra da Mesa. A entrevista foi constituída por 15 perguntas abertas. Constatou-se que muitos pais não participam na escola dos filhos, sendo que muitos pais não vão as reuniões de análise e aproveitamento pedagógico. Mesmo quando são solicitados não vão a escola dos filhos. Os professores afirmam que a não participação dos pais na escola dos filhos, tem afectado o desempenho escolar de vários alunos, pois os mesmos precisam do auxílio dos pais no processo de ensino aprendizagem e muitas vezes não recebem a devida atenção. A participação dos pais como encarregados da educação na escola dos filhos, visa garantir uma maior aproximação com a escola dos filhos. É muito importante a participação dos pais na vida escolar dos filhos, pois esta participação garante melhorias no processo do ensino – aprendizagem do aluno. A parceria entre a escola e os pais é essencial para o crescimento da pessoa, pois estas duas instituições são responsáveis por preparar o individuo para actuar na sociedade. Desta forma estes itens apresentam se pela participação dos pais na escola dos filhos. O envolvimento dos pais nas escolas gera efeitos positivos nos pais e nos professores, nas escolas e na sociedade.

**Palavras-chaves:** Participação, escola, papel dos pais, formas de participação.

### **Introdução**

O presente trabalho tem como tema *participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos, alunos da 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classe na escola primária completa Serra da Mesa*, o presente tema surge como requisito parcial para a obtenção, do grau de licenciatura em ciências de educação especialização em psicopedagogia na Universidade Católica de Moçambique.

A participação dos pais no quotidiano escolar dos seus filhos é um factor determinante para o desempenho do aluno na escola, tornando a família a instituição importante no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Marques (2001), a participação de pais na escola não só colabora com o processo escolar, mas também na melhoria do ambiente familiar, provocando uma melhor compreensão do processo de crescimento e aprimoramento das reacções.

O problema levantado surge na necessidade de garantir a participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos. Pode – se garantir a participação com o envolvimento da escola, professores e os de mais intervenientes no processo de ensino – aprendizagem.

O tema é de maior importância, pois poderá contribuir para o progresso educacional dos filhos, dando a possibilidade aos pais como encarregados de educação de conversar sobre a escola, visitar a escola dos filhos, conhecer os professores dos filhos, envolver – se na orientação dos trabalhos de casa e garantir um bom aproveitamento pedagógico. Contudo o tema procura mostrar aos pais encarregados de educação a importância da participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos e os de mais intervenientes no processo de educação.

O trabalho tem como propósito, propor medidas, sobre participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos. Chamar atenção a escola, sobre a relação existente entre escola e a família, ver como a escola inclui os pais como encarregados de educação nas actividades escolares. A pesquisa irá decorrer na escola primária completa Serra da Mesa distrito de Nampula, Província de Nampula localizada no Norte de Moçambique.

## **CAPITULO I- REVISÃO DA LITERATURA**

### **1.1. Participação dos pais na escola dos filhos**

A participação dos pais na escola dos filhos, principalmente nas classes iniciais 1ª e 2ª classe é a base de uma educação futura, e de sumária importância para que se possa obter uma melhor actuação no processo de ensino aprendizagem. É importante que a escola esteja em interacção com a escola, pois esta, sozinha, não consegue assumir a função de educar e ensinar.

Os pais encarregados de educação devem participar nas reuniões de análise de aproveitamento pedagógico, incentivar a leitura, auxiliar nos deveres de casa, reservar um tempo para o estudo, dialogar com as crianças, esclarecer duvidas e conhecer os professores dos mesmos.

Segundo Rocha e Macedo (2002), a participação dos pais na escola dos filhos gera efeitos positivos nos pais e nos professores, nas escolas e na sociedade. Os pais que contribuem frequentemente com a escola permanecem mais motivados.

Sampaio (2011) afirma que é importante a atenção dos pais para com os seus filhos, é indispensável que os pais instiguem o pensamento dos filhos, escutando suas indagações ajudando-os a pensar com autonomia, ouvindo seus questionamentos, respeitando suas escolhas e fazendo com que sejam responsáveis por elas.

Já na concepção de Guzzo e Tizzei (2007), os pais representam um ambiente extremamente importante para o desenvolvimento da criança, porque é o primeiro sistema por meio da qual a criança começa a estabelecer seu vínculo com o mundo.

Contudo, o estudo irá nortear-se na afirmação de Rocha e Macedo (2002), pois a participação dos pais na escola dos filhos é de extrema importância para que se possa obter os melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem ao que concerne ao aproveitamento pedagógico. Melhora o desempenho do aluno na escola, trás uma ligação entre escola e a família, destaca que a participação dos pais na escola dos filhos não só melhora o processo escolar, como também na melhoria do ambiente familiar, provocando uma melhor compreensão do processo de crescimento e aprimoramento das reacções.

## **1.2. Papel dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos**

A participação dos pais e encarregados de educação na escola é um direito consignado na lei. Tal direito está contextualizado em diferentes normativos legais, nomeadamente, no n.º3 do art.º 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os pais são um sistema de vínculos afectivos onde se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Um ambiente familiar estável e afectivo parece contribuir de forma positiva para o bom desempenho escolar da criança.

De acordo com López (2009), são os pais os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e tal responsabilidade não pode se passar para o outrem.

Para o autor, na educação, deve-se ter autoridade na hora de educar, devendo os pais ser firmes na hora de exercerem sua autoridade, visto que os filhos, desde cedo, conhecem os limites dos adultos e tentam manipula-los para manter suas vontades, é preciso, também dizer não em alguns momentos, mas sem deixar de respeitar a personalidade dos filhos.

López (2009) diz que o principal papel dos pais na escola dos filhos é manter o contacto com os professores, esse contacto deve figurar sempre em primeiro plano, o contacto entre os pais e os professores é a principal fonte de educação que nunca será substituído por nenhuma outra actividade.

Enquanto que para Cunha (2010), qualquer que seja a posição social dos pais, eles não querem que a escola apenas ensine seus filhos, mas sim que eduque, transmitindo valores morais, padrões de comportamento e princípios éticos por isso os pais tem o papel de inspeccionar e acompanhar todo o trabalho feito na escola dos filhos pelos professores e todos os intervenientes no processo de escolarização.

Os pais devem dar suporte à evolução das crianças, controlar e ajudá-las no processo de ensino a aprendizagem e de instrução progressiva em outros âmbitos e instituições sociais. Pois a influência dos pais é, de qualquer modo, muito importante, tanto pela possibilidade de compreender e valorizar globalmente a tarefa, as dificuldades e os obstáculos que a criança pode encontrar, como para dispor dos meios para que ela possa superá-los (Gallart, Goñi, Salvador & Mestres, 1999).

Contudo olhando para a abordagem dos autores a cima referenciados, pode concluir-se dizendo que os pais desempenham um papel fundamental na participação escolar dos filhos,

que consiste no acompanhamento quotidiano escolar dos filhos, visitar a escola sempre que possível, conversar com os professores e comparecer nas reuniões. Em casa é importante conversar com os filhos sobre o que mais gostam nas suas aulas, entender suas dificuldades, saber como anda a relação deles com os professores e colegas, orientar na realização dos trabalhos de casa. Não restam dúvidas que os pais desempenham um papel primordial na escola dos filhos, pois eles são os primeiros educadores das crianças e que ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar.

### **1.3. Formas de participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos**

Segundo Diez (1982), os pais são os educadores naturais dos filhos, já que a essência da paternidade é gerar a vida que é o próprio filho. Porém, a vida de um ser humano não é obra que se realize de uma vez, é antes uma contínua realização, até ao momento em que o filho consiga orientar-se sem a ajuda paterna.

Todavia, os pais são também, e ao mesmo tempo que educadores, sujeitos de educação como pais que são, pois a paternidade é um processo de aperfeiçoamento do ser humano. Não há pais perfeitos na altura de nascimento de um filho, mas é nesse momento que cada pai assume o compromisso de aperfeiçoar constantemente a sua paternidade (Diez, 1982).

É pois importante que tenha uma atitude não só de aprendizagem e de renovação, como de vivo interesse pelo papel que lhes cabe na própria educação.

Marques (2001) refere que os pais podem participar na escola dos filhos através de actividades escolares, do tipo festas, comemoração e visitas de estudo. A comunicação e o apoio ao estudo, em casa, têm um impacto significativo na melhoria das aprendizagens.

### **1.4. Relação escola - família**

A escola faz parte integrante da vida quotidiana de cada família, pois, na actualidade, é um contexto indispensável nas vivências do indivíduo.

A família e a escola são contextos relacionais e vivenciais privilegiados de educação e de socialização, onde a criança cresce e se desenvolve. A interacção entre os dois sistemas escola e a família tem por finalidade a iniciação da vida da criança em sociedade e a sua preparação para o futuro (Araújo, Bares, Pessanha, Sampaio, Serrão & Velga, 2010, p.245).

Segundo Lightfoot (1978, cit. em Diogo 1998, p.21), duas décadas de investigação tem demonstrado as vantagens de uma colaboração estreita entre os dois sistemas, enfatizando a necessidade de um diálogo permanente, aberto e construtivo, assumindo – se a convicção de que se estes processos de socialização e educação forem pautados por uma articulação estreita, fortalecem a função educativa da família e o papel socializador da escola.

Diogo (1998) refere que os estudos concluem que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos, e que o envolvimento familiar na vida escolar se reflecte positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos do ensino e na própria sociedade.

Neste sentido, uma relação de complementaridade entre a escola e a família permite aumentar o aproveitamento escolar do estudante, levando a que a família ajude os filhos a desenvolverem uma atitude positiva para a escola. Além disso, e como reflexo do envolvimento parental, os encarregados de educação passam a estar mais motivados para desencadear processos de formação permanente e para aumentar qualitativamente a sua participação nas tarefas colectivas, isto é, a família começa a perceber o significado da sua participação e envolvimento e, por conseguinte, passa a estar mais empenhada em aumentar a sua participação em outras actividades cívicas Krasnow (1990, cit. em Diogo 1998, p.22).

Segundo Paro (2000), parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola, e por outro lado, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação.

A relação escola com família tem sido, pois, objecto de investigação e de debate. Silva (2008), refere que quanto mais estreita a relação entre escolas e pais, maior é o sucesso educativo das crianças e jovens.

Em suma, a escola e a família são dois sistemas em interacção e, como tal, a comunicação e o diálogo, com uma constante e activa busca de significado entre eles, é inevitável e imprescindível delas. Para isso são essenciais a negociação, o debate e a reflexão, pois professores e famílias deverão partilhar um corpo de valores de modo a compreenderem – se melhor Pourtois & Desmet (1991, cit. em Diogo 1998, p.73).

Contudo, com este consenso de opiniões, pode se concluir que, não menos expressivo é o impacto que o envolvimento parental traz aos professores e às escolas, porque o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os

pais assumirão as atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperarem com eles de uma forma positiva. A parceria entre a escola e a família que são responsáveis pela educação e integração dos alunos na sociedade, deve ser extremamente colaborativa, para que juntos possam desenvolver estratégias para uma educação de qualidade. É importante que a família esteja engajada no processo de ensino aprendizagem, isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que uma boa relação entre a escola e a família deve estar sempre presente em qualquer trabalho educativo que tenha como principal alvo, o aluno. A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutir, informar, e orientar sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, a escola e a família possam proporcionar um bom desempenho escolar e sociais as crianças.

### **1. Causas que levam os pais a não participarem na escola dos filhos**

Marques (2001) afirma que até há poucos anos, era habitual deitar-se a culpa aos pais, afirmar que eles não comparecem a escola dos filhos por puro desinteresse. Afirmavam que os pais entregavam à educação dos filhos para os professores os pais demitiam-se das suas funções de educadores. Os pais que não compareciam nas reuniões eram chamados de pais difíceis de alcançar. Mais recentemente esse conceito foi substituído por outro. Com este novo conceito, pretende-se afirmar que não vale culpar a vida, pois, quer a culpa caiba à escola quer aos pais. Então o problema começou a ser visto de outra maneira, a organização escolar não está preparada para atrair os pais. A escola é difícil de alcançar alguns pais por várias razões:

1. A cultura escolar não é compreendida pelos pais com níveis baixos de escolaridade;
2. Há muitos pais que tiveram uma má experiência escolar e olham para a instituição com receio e desconfiança;
3. A escola raramente dispõe de espaços adequados e convidativos para receber os pais;
4. A linguagem dos professores nem sempre é acessível aos pais com menores níveis de instrução;
5. Os professores chamam os pais à escola quase sempre quando há problemas e quando as coisas não vão bem.

Segundo Itiba (2002), alguns dos principais motivos que levam os pais a não acompanharem a escola dos filhos são os trabalhos e não participação na vida dos mesmos.

Para o autor Steinberg (2005), os pais aparentam não participarem da vida dos filhos quando não sabem o nome do professor da escola, ou o nome dos seus amigos, ou que temáticas estão estudando em determinado período.

De acordo com Marques (2001), os pais que a escola atrai são aqueles que estão familiarizados com a cultura escolar, quando os pais conhecem a linguagem dos professores e estão à vontade com os rituais escolares, acabam por se sentir mais bem-vindos e aceites pela escola. Quando os pais dispõem de tempo então é mais fácil deslocarem-se à escola e participarem nas reuniões.

Os pais que a escola afasta são, em primeiro lugar, os muito pobres, em segundo lugar, os que trabalham muitas horas por dia e vivem longe do local de trabalho e, em terceiro lugar, os que tiveram mas experiências escolares. Claro está que estes três tipos coexistem muitas vezes nos mesmos pais.

O autor diz ainda que, não restam dúvidas a ninguém que os pais que a escola atrai são, em primeiro lugar, os pais que também são professores e, logo de seguida, os pais que tem cursos superiores e que exercem profissões liberais. Atendendo a que a esmagadora maioria dos pais que participam nas reuniões são as mães, é forçoso afirmar que a colaboração da escola com as famílias se faz quase sempre por intermédio das mães.

Contudo, pode concluir-se que os pais devem participar na escola dos filhos, devem trabalhar com os professores e com os mais intervenientes no processo da educação, de modo a garantir um melhor aproveitamento pedagógico nos seus filhos, para isso os pais devem deixar de lado as diversas justificativas de ocupação falta de tempo e começarem a preocuparem-se a sério com o aprendizado dos filhos, aos pais com pouca escolarização deve-se fazer um trabalho de sensibilização para que arranjem vias alternativas por meio de explicadores ou professores particulares, mas eles não podem deixar de lado o papel de ser pais educador da educação e participativos na escola dos seus filhos.



## **CAPITULO II- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

### **2.1. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

Existe uma série de técnicas para colecta e mediação de dados, as quais poderão ser utilizadas tanto em estudos com abordagens mais qualitativas como quantitativas. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se pela técnica de entrevista e observação, visto que, esta possibilita examinar fatos ou fenómenos que se desejam estudar. Possibilitou a pesquisadora observar e aplicar atentamente os sentidos a um objecto, para dele adquirir um conhecimento claro e preciso onde buscou uma realidade sobre a participação dos pais como encarregados de educação no processo de ensino aprendizagem.

### **2.2. Observação**

Marconi e Lakatos (2003) definem observação como uma técnica de colecta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenómenos que se desejam estudar.

Gil (1999) destaca que na observação os fatos são percebidos de forma directa sem que haja qualquer tipo de intermediação, sendo uma vantagem em comparação com os outros instrumentos.

Para o presente trabalho usou-se a técnica de observação onde a entrevistadora usou os sentidos para examinar os factos que se pretendiam estudar, foi possível ver e ouvir os vários depoimentos dos entrevistados associando aspectos teóricos com os aspectos que acontecem no campo.

### **2.3. Entrevista**

Vilelas (2009) afirma que a entrevista é uma forma específica de interacção social que tem como objectivo recolher dados para uma investigação. O investigador faz perguntas às pessoas capazes de fornecer dados de interesse, estabelecendo um diálogo peculiar, assimétrico, onde uma das partes procura recolher informações, sendo a outra a fonte dessas informações. Por razões óbvias só se emprega nas ciências humanas, salvo raras excepções.

Para o presente trabalho foi usado a entrevista para 3 professores, 3 alunos e 3 pais encarregados de educação. Houve uma interacção entre a entrevistadora e os entrevistados, onde foi possível recolher dados através de entrevista gravada sobre participação dos pais

como encarregados de educação na escola dos filhos. Trabalhou-se com os alunos da 1ª e 2ª classe.

#### **2.4. Participantes**

Os sujeitos de pesquisa são 3 professores, 3 pais encarregados de educação e 3 alunos da 1ª e 2ª classe da escola primária completa Serra da Mesa, distrito de Nampula, onde foi feita a entrevista e a observação a cada um desses participantes. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2017. E a colecta de dados realizada por meio entrevista e observação constituída por 15 perguntas abertas todos os entrevistados responderam todas as questões.

### **CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS**

Feito a pesquisa olhando para a unidade de registo sobre o papel dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos. Os alunos afirmam que é papel dos pais comprar material escolar, nomeadamente lápis borracha, uniforme escolar e fazer acompanhamento as próprias crianças.

Já os professores centram se na ideia de comprar material escolar, fazer acompanhamento as crianças, controlar as crianças e verificar se a criança leva material necessário a escola.

Os pais centram-se mais nos cuidados a ter com as crianças bem como garantir o seu aprumo e dar amor aos filhos.

Das várias formas de participação dos pais na escola dos filhos, temos a participação dos pais nas reuniões de análise e aproveitamento pedagógico que foi apontado pelos participantes como a forma mais eficaz de interacção entre pais, escola e com os professores, entretanto, os pais não comparecem a escola dos filhos mesmo quando solicitados pelos professores, sem saber o motivo os pais não comparecem a escola. Só preocupam-se em conhecer o professor do filho no fim do ano lectivo assim afirmam os professores. Já os alunos vão longe em afirmar que os pais só se fizeram a escola uma única vez para pagar os 50 meticais de guarda.

Os pais por sua vez, dizem que a participação na escola dos filhos é de extrema importância pois garante bom desempenho pedagógico, bom comportamento.

Já sobre a relação escola família, apontou -se a necessidade da existência da relação entre as duas instituições pois o que verifica-se é que não existem essa relação. Não se faz sentir a relação entre essas duas instituições apesar de ser um instrumento indispensável para o desenvolvimento e o progresso das crianças.

#### **4. Conclusão**

Feito o trabalho pode concluir-se que é importante olhar para a participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos, os pais desempenham um papel muito importante na escola dos filhos.

Diante da pesquisa feita verificou-se que os pais pesquisados participam não na totalidade na escolarização dos filhos, mas por sua vez, eles consideram essa participação muito importante

e reconhecem benefícios que trás a participação dos pais como encarregados de educação na escola dos filhos.

O envolvimento entre a escola e a família é importante para o desenvolvimento do aluno, pois essas instituições são responsáveis por ajudar os sujeitos a desenvolver as suas habilidades. Deste modo quando os pais e a escola adoptam os mesmos princípios, permitem o aluno ampliar com mais entusiasmo seus conhecimentos.

Acredita-se que a participação dos pais na escola dos filhos amplia as possibilidades para uma relação mais próxima para o desenvolvimento do aluno. Apesar de tantas dificuldades, é preciso que os pais e a escola busquem da melhor maneira possível, desenvolver uma parceria e estimular o desenvolvimento dos alunos.

### **Referências bibliográficas**

Aulete, C. (2004). *Mini dicionário contemporâneo da lingua portuguesa* (3ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Nova Fronteira.

Araújo, S.C., Barros, S., Pessanha, M., Sampaio, R., Serrão, C., Veiga, S. (2010). *Psicologia da educação*. Porto, Portugal: plural editores.

Barros, A. J. P., Lehfeld, N. A. S. (2012). *Projecto de pesquisa: propostas metodológicas* (21ª. ed.). Petrópolis. Brasil: Editora vozes.

Barros, J.H., Barros, A.M. (1996). *Psicologia da educação escolar aluno-aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Almedina.

Bencosta, M,L. (2007). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Cunha, M.V. (2010). *Escola contra a família* (4ª. ed.). Belo horizonte, Brasil: Editora autêntica.

Carvalho, R. E. (2003). *Removendo barreiras para aprendizagem* (3ª. ed.). Porto Alegre, Brasil: Artemed.

Diez, J. (1989). *Família escola uma relação vital*. Porto, Portugal: Porto editora LDA.

Diogo, J.M. (1998). *Parceria – familiar*. Porto, Portugal: Porto editora.

- Estevão, C. (2003). Escola e participação. *O lugar dos pais e a escola como lugar do cuidado*, 41.
- Fernandes, A. (2001). *O saber em jogo*. Porto alegre, Brasil: Artmed.
- Gallart, I.S., Goni, J.O., Mestres, M.M. & Salvador, C.C. (1999). *Psicologia de educação* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Artemend editora SA.
- Gaspar, M. F., Fonseca, A.C., Santos, M.J. & Simões, A. (2007). *O que é educação*. Coimbra, Portugal: Edições almedina.
- Gil, A.C. (2008). *Como elaborar projectos de pesquisa* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora atlas.
- Gohn, M.G. (2001). *Educação não-formal e cultura política: impacto sobre o associativo do terceiro sector*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Guzz, R. S.& Tizze, R. P. (2007). *Olhar sobre uma criança: perspectivas de pais sobre o desenvolvimento*. São Paulo, Brasil: alínea.
- Itiba, I. (2002). *Quem ama educa*. São Paulo, Brasil: Editora gente.
- Libaneo, J.C. (2007). *Pedagogia e pedagogos para quê?* (9ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.editora.
- López, I. S. (2009). *Educação na família e na escola* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Loyola.
- Marconi, M. A e Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª. Ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa, Portugal: Editorial presença.
- Mined, D. H. (2015). Guião do professor. *Princípios pedagógicos*, 25.
- ONU, (1998). Assembleia geral. *Declaração universal dos direitos humanos*, 217.

Paro, V.H. (2000). *Qualidade de ensino*. São Paulo, Brasil. Xamã.

Rocha, S. C. & Macedo, R. C. (2002, Novembro). *Relação família e escola*. Tese de doutoramento. Universidade da amazônia, faculdade de educação e pedagogia, são Paulo, Brasil.

Sampaio, S. (2011). *Dificuldades de aprendizagem (3ª.ed.)*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Wak.

Silva, M. F. (1999). *Indisciplina na sala de aula um problema dos nossos dias*. Porto, Portugal: Edições ASA.

Silva, P. (2008). *O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania in conselho nacional de educação*. Porto, Portugal: Porto editora LDA.

Steinberg, L. (2005). *10 Princípios básicos para educar seus filhos*. Rio de Janeiro, Brasil: Sextante.

Siqueira, I. (1969). *Dinâmica de orientação educacional*. Rio grande do sul, Brasil: Globo SA.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

## **A participação dos encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos**

Celso Teodor Gervásio Mueria<sup>25</sup>

celsomueria@gmail.com

### **Resumo**

O processo de ensino aprendizagem é uma actividade social, que para o seu sucesso requer a participação de vários actores da sociedade, não sendo apenas uma actividade entre o aluno e o professor. No entanto, os pais/encarregados de educação são actores indispensáveis na assunção dessa responsabilidade. A lei nº 6/92 de 6 de Maio, surge para reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei nº 4/83 de 23 de Março, abrindo espaço para que os outros actores sociais (comunidades, cooperativas, empresas e privados) participem na promoção da educação, uma vez que a lei anterior do SNE atribuía o Estado como a única entidade dotada desse papel. É neste contexto que se desenvolveu a presente pesquisa subordinada ao tema “a participação dos encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos”, um estudo realizado numa das Escolas Secundárias da Cidade de Nampula, com objectivo de analisar o modo como os encarregados de educação participam na aprendizagem dos seus educandos. O estudo baseia-se na abordagem qualitativa, e quanto aos objectivos tratou-se de uma pesquisa descritiva, tendo envolvido 12 sujeitos participantes, desde gestores da escola, professores, encarregados de educação e alunos. Constituiu como técnica de recolha de dados a entrevista. Os resultados do estudo, apontam que os encarregados deste estabelecimento de ensino, participam em várias actividades, em casa e na escola que constituem contributo para a aprendizagem dos seus educandos. Portanto, evidenciam o apoio moral aos educandos como sendo a sua principal estratégia para a mudança de comportamento, uma condição fundamental para a sua predisposição para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** encarregados de educação, educandos, aprendizagem, participação.

### **Abstract**

The process of teaching learning is a social activity, which for its success requires the participation of various actors in society, not just an activity between the student and the teacher. However, parents / guardians are indispensable actors in assuming this responsibility. Law 6/92, of 6 May, arose to readjust the general framework of the education system and to adapt the provisions contained in Law 4/83 of March 23, opening space for other social actors (communities, cooperatives, companies and private) to participate in the promotion of education, since the previous law of the SNE attributed the State as the only entity endowed with this role. It is in this context that the present research was developed under the theme "the participation of parents in the learning of their students", a study carried out in one of the Secondary Schools of the City of Nampula, aiming to analyze the way in which the parents participate in the learning of their learners. The study is based on the qualitative approach,

---

<sup>25</sup> Mestre em Gestão e Administração Educacional pela Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique e licenciado em ensino de Matemática, pela Universidade Pedagógica. Nampula – 2017

and the objectives were a descriptive research involving 12 subjects, from school managers, teachers, parents and students. The interview was the technique used to collect data. The results of the study indicate that those in charge of this educational institution participate in various activities, at home and at school, which contribute to the learning of their students. Therefore, they show the moral support to learners as their main strategy for behavior change, a fundamental condition for their predisposition to learning.

**Key words:** parents, learners, learning, participation.

## **Introdução**

O processo de ensino-aprendizagem, pelo seu carácter social, requer o envolvimento de vários actores da sociedade, de modo que os propósitos fundamentais da educação sejam adquiridos de forma harmoniosa, que se traduzem na aquisição de valores para a vida. Daí que os pais/encarregados, sendo os intervenientes mais interessados na educação, sobretudo na escolarização dos seus educandos, não devem estar à margem do decurso deste processo.

Na óptica de Marques (2001), “não restam dúvidas que os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros insubstituíveis na assunção dessa responsabilidade” (p. 12). Nesta perspectiva, os pais e professores, como parceiros, devem unir esforços com vista a melhoria da aprendizagem dos alunos, o que poderá permitir a redução das dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam na maioria das escolas moçambicanas.

Portanto, a participação dos encarregados de educação constitui uma importante ferramenta e um elo de ligação entre a escola e a família, traduzindo-se na conjugação de esforços com vista a melhoria do ambiente de aprendizagem tanto na escola assim como em casa. Daí que os encarregados de educação e os professores devem permanentemente estabelecer o diálogo, sendo a aprendizagem do educando o ponto de reencontro entre as duas acções educativas. Isso passa necessariamente pela partilha de informações, tendo como propósito a melhoria da aprendizagem do educando.

É neste contexto que se desenvolveu a presente pesquisa subordinada ao tema “a participação dos encarregados de educação na escolarização dos seus educandos”, um estudo de caso realizado numa das escolas secundárias da Cidade de Nampula e que teve como objectivo analisar o modo como os encarregados de educação participam na aprendizagem dos seus



educandos. O estudo surge da necessidade de perceber o envolvimento dos encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos, na medida em que, a literatura pedagógica aponta para a necessidade do reforço do envolvimento dos pais/encarregados de educação no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, pois esta prática tem mostrado uma redução sistemática.

Sendo a escola um espaço interactivo de troca de experiências, onde se aprende e constrói-se conhecimentos, se adquire habilidades capacidades de lidar com a vida, desenvolvem-se atitudes e valores que propiciam no indivíduo o desenvolvimento intelectual, é importante que todos actores sociais sejam envolvidos no processo de tomada de decisões, sobretudo nos elementos que propiciam aprendizagem nos alunos (Ferreira, 2011). Daí a necessidade dos pais/encarregados de educação serem os actores fundamentais no alcance deste propósito, traduzindo-se no diálogo contínuo com os professores e/ou gestores escolares na melhoria do ambiente de aprendizagem.

Os resultados do estudo apontam que os encarregados de educação daquela instituição de ensino, participam nas campanhas de saneamento do meio ambiente ao nível do recinto da escola, discussão na elaboração do regulamento da escola, participação nas reuniões da Assembleia-geral e/ou de turma, em encontros restritos para a consulta em relação ao comportamento e aproveitamento pedagógico dos seus educando por meio dos directores de turma. Compram livros para que seus educandos encontrem em casa espaço de aprendizagem, incentivam na ida a biblioteca, para obter outras informações e criar hábitos de leitura, estabelecem horários de estudo obrigatório para que estes aprendam continuamente, tanto em casa assim como na escola, e outros procuram explicadores uma vez que não dispõem de tempo para dar o apoio educativo aos seus educandos. Os encarregados evidenciaram o apoio moral como sendo a sua principal estratégia para que o educando seja bem comportado, uma condição fundamental para a sua predisposição para a aprendizagem.

### **Família primeiro centro de aprendizagem**

A família é uma sociedade natural formada por indivíduos, unidos por laço de sangue ou de afinidade. Os laços de sangue resultam da descendência. A afinidade se dá com a entrada dos cônjuges e seus parentes que se agregam à entidade familiar pelo casamento. (Nogueira, 2013)

A lei 10/2004 de 25 de Agosto, no seu artigo 1 define a família como sendo a célula básica da sociedade, factor de socialização da pessoa humana. Constitui o espaço privilegiado, no qual se cria desenvolve e se consolida a personalidade dos seus membros e onde devem ser cultivados o dialogo e a entreajuda.

Borges (2006) entende que a família é o lugar em que as pessoas se concentram e convivem, é também o espaço histórico e simbólico no qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências e dos valores.

Nestas perspectivas, pode se entender por família o primeiro centro da socialização do indivíduo, que joga um papel importante para a formação da sua personalidade. Portanto, é na família onde o indivíduo começa a compreender o mundo que o rodeia e joga um papel importante para a criação de condições para a idade pré-escolar da criança.

A família é seguramente a primeira unidade social onde o indivíduo se insere e a primeira instituição que contribui para o desenvolvimento, para a sua socialização e para a formação da sua personalidade. É a instituição de base para a satisfação das necessidades dos indivíduos e a organização de toda a sociedade (Lousada, 1998, citado por Reis, 2008).

Portanto, a família joga um papel importante para a criança, na medida em que cria condições para o seu desenvolvimento, contribuindo na maneira como ela poderá aprender na escola. Daí, a necessidade de se ter em conta a família quando se fala de aprendizagem da criança, para que essa aprendizagem seja, em primeiro lugar, significativa para a criança, e segundo lugar, servir-se das suas potencialidades familiares (cognitivas, afectivas, etc.) para que a escola seja a segunda casa da criança, permitindo a complementaridade da sua aprendizagem.

Etimologicamente, o termo família é derivado do latim “famulus”, que significa escravo doméstico. Este termo foi criado na Antiga Roma para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e escravidão legalizada. No direito Romano clássico a “família natural” cresce de importância, esta família é baseada no casamento e no vínculo de sangue (Picanço, 2012).

Para Ribeiro (1994, citado por Reis, 2008), a família desempenha essencialmente dois tipos de funções: assegurar a continuidade do ser humano no sentido da família ser uma comunidade que nasce, cresce, procria decresce e morre, continuando-se ao longo das gerações transmitindo a vida; e, estabelecer a articulação entre o indivíduo e a sociedade, conseguindo com equilíbrio o “estar bem consigo próprio” e o “estar bem com os outros”, ou

seja adequar a individuação (nas dimensões afectiva, cognitiva e comportamental) e a socialização.

### **A escola como espaço de participação**

Segundo Formosinho, (1986, citado por Borges, 2006) “A escola é uma instituição privilegiada da sociedade que lhe é confiada o cuidado de transmitir às crianças os valores culturais, sociais e morais, consideradas indispensáveis à formação de um adulto ou da própria comunidade e a integração do meio social. Pode-se dizer que a escola apresenta-se como um espaço em que deve construir uma certa dinâmica de forma que constrói conhecimentos e que se adquire habilidades” (p. 18).

A escola como organização educativa detém um papel fundamental, especialmente neste século, que se caracteriza pela incerteza e pelos desafios face ao futuro. A escola hoje, como qualquer organização, tem de comprometer-se com o sucesso, com a responsabilização e com a qualidade, prestando contas e promovendo a já referida cultura de participação activa, dinâmica e aberta ao meio e a todos os actores educativos (Gouveia, 2009).

A escola deve, portanto, ser encarada como um espaço social destinado à realização de actividades educativas, isto é, à realização dos objectivos do sistema educacional, sendo o seu objectivo primordial a aprendizagem significativa e relevante dos alunos (Ferreira, 2011).

Sendo a escola um espaço interactivo de troca de experiências, onde se aprende e constrói-se conhecimentos, se adquire habilidades capacidades de lidar com a vida, desenvolvem-se atitudes e valores que propiciam no indivíduo o desenvolvimento intelectual, é importante que todos actores sociais sejam envolvidos no processo de tomada de decisões, sobretudo nos elementos que propiciam aprendizagem nos alunos.

Lighfoot (1987, citado por Reis, 2008) atribui à família um papel muito importante dizendo: “se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e das comunidades”. Parece urgente que, para promover o sucesso escolar, a escola e a comunidade se desenvolvam esforços no sentido de reconhecer e valorizar o poder educativo dos pais, recorrendo a estratégias, de acordo com a realidade escolar e familiar.

Na perspectiva de Mendonça (2012), fazer uma ligação e uma inter-relação entre a escola e a família de forma estreita, significa construir e desenvolver comunidades nas quais poderemos satisfazer as necessidades básicas ao aspirar uma melhor qualidade de vida para as gerações

futuras. Para isso precisamos conhecer não só os princípios de convivência comunitária como também, exercitar esses princípios por meio de relações mais frutíferas e comprometidas com o desenvolvimento educacional e social.

Para Ferreira (2011) escola, no seu ambiente interno, é influenciada pelas mudanças políticas, sociais e económicas que ocorrem na sociedade, daí que os gestores escolares e Professores devem ser capazes de desenvolver alternativas técnico-pedagógicas de comunicação, para tornar a escola uma estrutura dinâmica, inovadora e aberta, sobretudo, aos encarregados de educação e, a sociedade no geral, para que se torne capaz de responder com competência às suas expectativas em relação à educação das novas gerações.

Nesta perspectiva a relação da escola com a família não pode ser traduzida apenas na componente de aprendizagem, mas devem ser partilhados todos aspectos que permitem desenvolver na criança uma formação integral para a vida e para as futuras gerações.

Se a convivência e o relacionamento familiar são factores fundamentais para o desenvolvimento individual, a integração da criança no universo colectivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, a sua adaptação ao meio escolar, o relacionamento com todos os agentes educativos, a relação com os colegas, são factores decisivos para o seu desenvolvimento social (Reis, 2008, p. 38-39).

Neste sentido, torna-se um imperativo que a escola seja dinâmica no sentido de dar acompanhamento às mudanças que se fazem sentir na sociedade, tornando a escola significativa para a família e a sociedade, no geral. Tanto os gestores escolares, assim como os professores devem estar devidamente preparados no sentido de serem flexíveis na adaptação às mudanças, de modo a tornar o ensino mais significativo para as famílias que tem os seus alunos na escola e para a sociedade, em última análise.

### **O papel da escola na relação com a família**

“Diversas investigações confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 111). Por outro lado, partindo-se de principio que há pais que são difíceis de envolver, e atendendo a grande variedade de tipologias familiares existentes, cabe aos gestores escolares e os professores a adoptarem estratégias que permitem o “chamamento” dos pais/encarregados para que estes se envolvam na aprendizagem dos seus educandos (Costa, 2015).

Portanto, a direcção da escola e os directores de turma têm um valor acrescido, na responsabilidade de criar condições para que os encarregados de educação encontrem na escola um espaço de interacção permanente para garantir a melhoria do ambiente de aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva (Estanqueiro, 2010), destaca os papéis da direcção da escola e dos directores de turma no âmbito do envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar:

#### **a) O papel da direcção da escola**

Há quatro perspectivas que a direcção da escola pode fazer para melhorar a aproximação às famílias:

**A selecção de directores de turma** – a selecção dos directores de turma deve ser criteriosa, atendendo ao perfil do professor, para permitir que este seja uma ponte para que a família encontre na escola um espaço de diálogo. Portanto, os melhores directores de turma são professores competentes e motivados, organizados e sensatos, capazes de acompanhar o percurso escolar dos alunos e promover a colaboração entre a escola e a família. Um director de turma deve ser um bom líder, deve revelar capacidade para criar e manter uma boa comunicação com os alunos, com os pais e com outros professores, em articulação com a direcção da escola (não é característica de qualquer professor).

**Acolher os pais dos novos alunos** – no início de cada ano lectivo é necessário a realização de um encontro de recepção aos pais desses alunos, para apresentar os órgãos directivos, os recursos humanos e materiais e os documentos orientadores da vida da escola (por exemplo, o projecto educativo e regulamento interno). O encontro para além de outras vantagens, permite sensibilizar os pais para a importância de acompanhar e apoiar o estudo dos filhos. Após a reunião com a direcção da escola, os pais poderão ser encaminhados para reuniões com o director de turma, que dará informações mais concretas sobre a turma dos filhos.

**Disponibilizar espaços de atendimento** – a sala de atendimento aos pais deve ser um espaço calmo, arrumado e confortável, que garanta privacidade e dignidade (uma realidade que não se encontra em muitas escolas moçambicanas). A disponibilização destes espaços apropriados, propicia que os pais sintam-se a vontade, o que lhes permite o direito de conversar com o director de turma, sem interferência do exterior.

**Promover formação de pais** – a direcção da escola em colaboração com a associação de pais e outras entidades, faz bem em promover iniciativas de formação, que visem o

desenvolvimento de competências dos pais como educadores. Os pais que recebem formação adequada valorizam mais a escola e o trabalho dos professores e, acima de tudo, acompanham melhor os filhos, sentindo-se mais seguros no desempenho das suas funções educativas. A escola dos filhos pode ser também a escola dos pais.

#### **b) O papel do director de turma**

O director de turma é um mediador entre a escola e a família. Na relação com os pais/encarregados de educação, um bom director de turma não se limita a cumprir os “serviços mínimos” obrigatórios, mas deve garantir a informação, o diálogo e a colaboração com os encarregados de educação.

**Informar** – no início do ano, o director de turma deve informar aos pais, em reunião geral ou por escrito, sobre o projecto educativo, o regulamento interno, o plano de actividades, o currículo da turma, os critérios de avaliação de cada disciplina, o dia e a hora do atendimento semanal. Ao longo do ano compete-lhe manter os encarregados de educação informados sobre a assiduidade, o comportamento e o aproveitamento dos educandos.

**Dialogar** – as informações enviadas aos pais nem sempre são suficientes. Quando houver necessidade, não apenas quando houver problemas, o director de turma deve chamar os encarregados de educação à escola, disponibilizando-se para acordar com eles a hora do encontro. O atendimento individual serve para dar e receber informações, que ajudem a compreender melhor as características, os interesses e os comportamentos do aluno.

Este diálogo, serve ainda para concertar estratégias de acção, que facilitem a prevenção ou a resolução de eventuais problemas de indisciplina, desmotivação ou insucesso. Em certas situações, será vantajoso estabelecer acordos com os encarregados de educação na presença dos educandos. Portanto, o que se pretende no diálogo entre o director de turma e os encarregados de educação é garantir uma boa integração do aluno na turma e na escola e promover o seu desenvolvimento pessoal e social.

**Pedir colaboração** – uma boa prática chamar os pais/encarregados de educação não só para transmitir más notícias, mas convidá-los para assistir iniciativas culturais ou recreativas da escola, particularmente quando envolve a turma do educando. Em algumas ocasiões, o director de turma faz bem em solicitar a colaboração activa dos pais, em regime de voluntariado.

Há pais disponíveis e capazes de participar na organização de actividades extracurriculares ou visitas de estudo. Outros poderão mesmo partilhar a sua experiencia profissional com a turma do seu filho ou com outras turmas. A escola não tem o monopólio do saber. Portanto, a participação dos pais na vida da escola, com respeito pela autonomia pedagógica dos professores, contribui para aumentar a qualidade da educação.

Portanto, independentemente do clima que as reuniões vierem a proporcionar, é importante que o director de turma consiga gerir o tempo, para terminar dentro do horário definido e com uma mensagem positiva. O ideal é que os pais regressem a casa mais motivadas para acompanhar o estudo dos filhos e mais disponíveis para colaborar com a escola no processo educativo (Estanqueiro, 2010).

### **A relação escola-família no contexto moçambicano**

A política da educação em Moçambique tem vindo a sofrer alterações para acompanhar o desenvolvimento e responder às exigências da sociedade. De acordo com a lei nº 4/83 de 23 de Março, no período colonial, impôs-se uma educação que tinha em vista a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade da estrutura colonial-capitalista de dominação. Neste período, foram desenvolvidos dois sistemas de educação paralelos para filhos da classe dominante e para indígenas.

A luta de libertação nacional representou a expressão mais alta de negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. E é no seio dessa luta que surge nova concepção sobre a educação, que tinha por objectivo despertar a cada moçambicano para a construção de uma sociedade socialista, sobretudo, a formação do “Homem novo”.

A lei nº 4/83 de 23 de Março, partindo das concepções da educação desde a luta armada, em prol da construção do socialismo, nos princípios universais de Marxismo-Leninismo e património comum da Humanidade, garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura da classe trabalhadora. É neste contexto que o Sistema Nacional de Educação, através desta lei, propõe-se a responder os grandes objectivos:

- A erradicação do analfabetismo;
- A introdução da escolaridade obrigatória;

- A formação de quadros para as necessidades de desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

A lei nº 6/92 de 6 de Maio, surge para reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei nº 4/83 de 23 de Março, de acordo com as condições sociais e económicas do país na época, sob ponto de vista pedagógico e organizacional. Esta lei abre espaço para que os outros actores sociais (comunidades, cooperativas, empresas, privados) participem na promoção da educação, uma vez que a lei anterior do SNE atribuía o Estado como a única entidade dotada desse papel.

Portanto, as leis nº 4/83 de 23 de Março e 6/92 de 6 de Maio, estabelecem nos Artigos 6 e 5, nos seus números 2 e 3, respectivamente, a responsabilidade dos pais, a família, dos órgãos locais do poder e as instituições económicas e sociais a contribuir para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências, particularmente antes de completarem as sete classes do ensino primário.

De acordo com MEC (2009), o ensino secundário em Moçambique não é gratuito, daí que os Pais/encarregados de educação devem dar todo seu contributo (material, moral e financeiro) para garantir o seu funcionamento pleno, uma vez que os fundos alocados pelo Estado demonstram não serem suficientes para a satisfação de todas suas necessidades da escola.

Refere ainda que a contribuição dos encarregados de educação é feita através do pagamento de matrículas, propinas diferenciadas e outros contributos que se julgarem convenientes, de acordo a situação específica da escola. Entretanto, essas contribuições, devem ser administradas com a intervenção do Conselho de Escola, onde os pais encontram sua representatividade, para garantir a transparência na sua gestão, e será essencialmente destinado a financiar programas relacionados com a qualidade de ensino, funcionamento e manutenção das escolas e ainda garantia da segurança das mesmas.

Entre os diversos aspectos indicados na missão e visão da estratégia do ensino secundário geral 2009-2015, destaca que os pais e encarregados de educação deverão assegurar que os seus educandos empreguem mais tempo para as actividades académicas, apoiando-os e acompanhando-os permanentemente. “Os alunos deverão cumprir com os seus deveres escolares tanto no período de aulas como fora deste. Este mecanismo de articulação entre a escola e as famílias permitirá aumentar a eficiência e reduzir o desperdício escolar. A



participação das famílias no processo de ensino é fundamental para o alcance dos objectivos programados no ensino secundário” (MEC, 2009, p. viii).

O MINED (2012), entende que o direito de todos à educação não é apenas responsabilidade e/ou obrigação do Estado, mas de todos: pais e encarregados de educação, famílias e comunidades, organizações não-governamentais e parceiros internacionais. Cada um destes grupos-alvo desempenha um papel na oferta e procura de serviços educativos, dentro das suas capacidades e meios, em função das necessidades.

Refere ainda, que o governo promove uma participação activa e democrática da sociedade na gestão das escolas, com base no princípio de que a escola é património da comunidade, local onde a sociedade formalmente transmite às novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico da humanidade. As famílias priorizam a educação dos filhos ao nível da despesa. Mesmo considerando que as suas contribuições nem sempre são contabilizadas, elas são significativas. A abertura de uma nova escola, por exemplo, nas zonas rurais, acontece muitas vezes por iniciativa da própria comunidade que fornece a infraestrutura básica. Por outro lado, a comunidade tem a oportunidade de participar na gestão da escola através dos Conselhos de Escola.

### **Objectivos e metodologia de estudo**

Procurando entender o modo os encarregados de educação participam na aprendizagem dos seus educandos naquele estabelecimento de ensino secundário, desenvolveu-se a presente pesquisa, para descrever como os encarregados participam no apoio educativo em casa e na escola e as implicações dessa participação para a aprendizagem dos seus educandos.

O estudo baseou-se na abordagem qualitativa e quanto aos objectivos trata-se de uma pesquisa descritiva, na medida em que procurou descrever as actividades dos encarregados de educação que constituem um contributo para aprendizagem dos seus educandos. O estudo envolveu 12 sujeitos participantes, dos quais 2 gestores da escola, 3 professores, 4 encarregados de educação e 3 alunos. A entrevista semi-estruturada constituiu a principal técnica de recolha de dados.

### **Participação dos encarregados no apoio educativo em casa**

Os pais têm um papel importante no apoio do processo educativo, realizado em casa. De acordo com Marques (2001), falar deste conceito não só significa o envolvimento directo dos

pais no ensino de algumas matérias, como acontece, por exemplo, com o ensino da leitura e da escrita, mas também a fixação de rotinas de estudo, hábitos de trabalho, atitudes favoráveis à aprendizagem e criação de um ambiente favorável ao estudo e a curiosidade intelectual.

Os encarregados de educação daquele estabelecimento de ensino secundário, compram manuais de leitura, criam horários de estudo, incentivam os educandos em ir a biblioteca para aquisição de outros livros, controlam os apontamentos e o horário de Educação Física e em função disso estabelecem o horário de estudo obrigatório. Poucos encarregados dispõem de professores explicadores para seus educandos, não porque dispõem de tempo para o apoio educativo, mas por falta de condições para pagar aos explicadores.

A definição das rotinas de estudo para os educandos por parte dos encarregados de educação deve ser controlado no sentido de não usurpar-se de todo espaço dos filhos em actividades de ensino, mas é necessário que se proporcionem outras actividades não directamente escolares que também se revelam ser fundamentais para o crescimento integral da criança. Daí que se recomenda o equilíbrio de bom senso, para tornar os trabalhos de casa um instrumento que possa ajudar a reforçar e aprofundar as aprendizagens.

O envolvimento dos pais no apoio educativo realizado em casa, justifica-se na medida em que melhora os resultados escolares, os pais passam a compreender e a valorizar melhor os professores; os pais e professores aprendem a apoiar-se mutuamente na tarefa comum que é a educação de alunos. Por outro lado, o envolvimento dos pais no processo educativo em casa, também propícia a melhoria da comunicação entre filhos e pais, a valorizar ainda mais o seu esforço e o seu trabalho (Marques, 2001).

O apoio educativo em casa não se limita na realização das tarefas de casa, o que excluiria os pais que não dispõem de conhecimento para tal, devido ao analfabetismo. Os estudos apontam que não é necessário ter grandes conhecimentos das matérias para ajudar os filhos, mas nos primeiros anos de escolaridade, há actividades de apoio que não exigem grandes conhecimentos, como o caso de levar os filhos às bibliotecas, oferecer (comprar) livros, visitar museus em conjunto. Estas actividades simples ajudam o aluno a tomar o gosto pelos livros e pela leitura e, nessa medida desenvolvem atitudes que são muito úteis na escola.

Nesta perspectiva Diez (1989), aponta que é responsabilidade dos pais de estimular nos filhos o gosto pela leitura, porque os bons estilos literários aperfeiçoam a linguagem de quem os lê. Esta tarefa de estímulo da leitura deverá ter como complemento uma boa, em qualidade e em

quantidade, biblioteca familiar. Sem dúvida que o estímulo e orientação dos filhos no que respeita à leitura exigem uma estreita colaboração entre a família e a escola. É que a escola não só tem muito a fazer na área da linguagem, mas em muitas ocasiões, também tem maior preparação pedagógica que os pais para ajuizar do valor educativo de um livro.

### **Participação dos encarregados em actividades na escola**

Para o reforço da relação família-escola, deve-se partir do princípio que a sociedade é que tem a responsabilidade educativa, que compete aos pais na educação integral dos filhos, responsabilidade essa que não deve ser deixada apenas nas mãos dos professores, por mais excelentes sejam. Por outro lado, a participação dos encarregados de educação deve partir da consciência, de que a educação é um fenómeno complexo, que necessita da acção combinada de muitos educadores para o tratamento pedagógico de diferentes aspectos que formam a personalidade (Diez, 1989).

Os encarregados de educação daquela instituição de ensino, participam em actividades de saneamento de meio ambiente, na discussão para elaboração do regulamento interno da escola, nas reuniões da Assembleia-geral da escola e das reuniões de turma, nas reuniões de divulgação de resultados trimestrais, na consulta sobre o desempenho e comportamento do seu educando com o director de turma e professores das respectivas disciplinas. Portanto, os pais (membros do Conselho de Escola) participam na planificação para aplicação do fundo proveniente do apoio directo às escolas (ADE).

De acordo com Marques (2001), a presença do encarregado de educação na escola, apesar de não ser suficiente para aferir quanto a sua participação no apoio educativo do seu educando, constitui uma condição necessária e fundamental para a sua predisposição na participação.

A família e escola são pontos que apoiam ao educando, quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados da sua formação. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser permanente. É importante que os pais, os professores compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões que os envolvem sem cair no julgamento “culpado e inocente”, mas buscando compreender a solução de cada situação (Borges, 2006).

Para Diez (1989), são deveres dos pais, a necessidade de receber informação periódica do processo educativo dos filhos e do andamento geral da escola; participar nos órgãos

administrativos e de direcção para que sejam designados, e também nas actividades gerais da escola; ser considerado como sujeito de educação permanente e ser membro da associação dos pais.

Para tal, é necessário que os encarregados de educação colaborem activamente com os professores na educação dos filhos, fazendo com que estes cumpram com as normas estabelecidas na escola.

## **Conclusão**

A participação dos encarregados de educação no apoio educativo do educando, deve ser vista como uma condição fundamental para a melhoria da aprendizagem do aluno, na medida em que esta participação poderá propiciar um clima de confiança entre o professor, aluno e encarregado de educação, o que permitirá a melhoria do ambiente de aprendizagem do aluno. Esta confiança fará com que o aluno encontre na escola, assim como em casa espaços de aprendizagens que se complementam e jogam um papel importante para a melhoria da sua aprendizagem.

Quando há uma verdadeira ligação entre a escola e a família, trabalha-se no sentido dos programas educativos escolares responderem as necessidades dessas famílias. As comunidades também ganham, porque o envolvimento parental faz parte do movimento cívico mais geral de participação na vida das comunidades, sendo por vezes, uma oportunidade para os pais intervirem nos destinos das suas comunidades e desenvolverem competências de cidadania (Marques, 2001).

Apesar de uma tendência da redução da participação dos encarregados de educação, reside no seio destes a tomada de consciência da necessidade do seu envolvimento no apoio educativo, mas a dificuldade encontra-se na possibilidade de conciliar a actividade profissional e sua obrigação de educador. Este facto se justifica na medida que muitos conseguem apresentar-se na escola para se informarem da situação dos seus educandos sem que seja necessário solicita-los, o que demonstram o seu comprometimento com a aprendizagem dos seus educandos.

Constituem factores que inibem a participação dos encarregados de educação, pelo facto da escola não dispor de um ambiente favorável e motivador a todos encarregados de educação, na medida em sentem as suas ansiedades não satisfeitas. Alguns Professores e Gestores escolares não são receptivos quando os encarregados se deslocam a escola. Alguns pais não

participam pelo simples facto de sentirem que não têm nada a contribuir na escola, uma vez não dispõem de formação psicopedagógica e/ou de conhecimentos suficientes e capazes de operar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, esperando que os professores sejam únicos capazes de operar essas mudanças no seu educando (Estanqueiro, 2010).

É preciso que alguns pais repensem nas suas prioridades e interessem-se mais pelos filhos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (Estanqueiro, 2010). Devem evitar deixar essa responsabilidade para terceiros, pois, isto tem contribuído significativamente para as dificuldades de aprendizagem que os alunos apresentam, em quase todos níveis de ensino.

Contudo, uma das melhorias facilmente notáveis decorrente da participação dos encarregados de educação, consiste na mudança de comportamento dos respectivos educandos, uma vez que os alunos antes notificados com comportamentos indesejados passaram a ser participativos, mais assíduos, pontuais e realizam atempadamente as tarefas de casa e/ou da sala de aula, o que faz do aluno um cumpridor das suas tarefas e uma condição fundamental para a melhoria da sua aprendizagem.

### **Referências bibliográficas**

Assembleia da República. (2004). *Lei da família - lei 10/2004 de 25 de Agosto*. Maputo, Moçambique: Boletim da República.

Assembleia Popular. (1983). *Lei nº 4/83 de 23 de Março - do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Moçambique: Boletim da Republica.

Assembleia Popular. (1992). *Lei nº 6/92 de 6 de Maio - do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Moçambique: Boletim da Republica.

Borges, S. E. (2006). *A participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar*. Trabalho Científico de conclusão de curso em Gestão e planeamento da educação, no Instituto Superior de Educação.

Costa, H. M. (2015). *Relação família-escola: Um olhar de Ecologia Humana entre o ensino público e o privado* (3ª ed.). Santo Tirso, Portugal: De facto editores.

Diez, J. J. (1989). *Família-escola, uma relação vital*. Porto, Portugal: Porto.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel do professor*. Lisboa, Portugal: Presença.
- Ferreira, S. S. C. (2011). *A Influência da Gestão na Motivação e Comprometimento dos Professores numa Escola Secundária Pública da Cidade de Maputo*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, na Universidade Eduardo Mondlane.
- Gouveia, S. M. F. F. (2009). *Participação dos Encarregados de Educação numa escola do 1º Ciclo: Suas Motivações e Constrangimentos*. Dissertação de mestrado em Administração educacional na Universidade da Madeira.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Portugal: Presença.
- MEC. (2009). *Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 - 2015*. Maputo, Moçambique: Conselho de Ministros.
- Mendonça, G. (2012). *O envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola*. Monografia científica para licenciatura em Ciências da Educação e Praxis Educativa, Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- MINED. (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012 - 2016*. Maputo, Moçambique: Ministério de Educação.
- Nogueira, M. B. (2013). *A família: conceito e evolução histórica e sua importância*. Artigo científico disponível em [BuscaLegis.ccj.ufsc.br](http://BuscaLegis.ccj.ufsc.br). acesso 26 de Julho de 2016.
- Picanço, A. L. (2012). *A relação entre família e escola: suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado em supervisão pedagógica, na Escola Superior de Educação João de Deus.
- Reis, M. P. (2008). *A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de doutoramento em Educação Infantil e Familiar na Universidade de Málaga e Escola Superior de Educação João de Deus.

## **Gestao participativa em educacao, sua influênciã no desenvolvimento escolar**

Helton Agostinho Namize

hnamize@ucm.ac.mz

### **Resumo**

O presente estudo tem como objectivo mostrar a importância da concretização da gestão participativa na escola pública. No entanto, apesar de existir mecanismos para sua viabilização, muitas vezes a mesma não se concretiza por falta de participação dos indivíduos que compõem a escola. Cabe aos profissionais da educação entenderem sobre a relevância da gestão participativa. Ora, permitir que a sociedade exerça seu direito a informação e à participação deve fazer parte dos objectivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais. Portanto, esta presença da sociedade materializa-se através da incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos directa ou indirectamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários, professores).

**Palavras-chave:** gestão, participação, educação, sociedade e democracia.

### **1. Introdução**

O presente trabalho tem como objetivo mostrar a importância da concretização da gestão participativa na escola pública. No entanto, apesar de existir mecanismos para sua viabilização, muitas vezes a mesma não se concretiza por falta de participação dos indivíduos que compõem a escola. Cabe aos profissionais da educação entenderem sobre a relevância da gestão participativa.

Permitir que a sociedade exerça seu direito a informação e à participação deve fazer parte dos objetivos de um governo que se comprometa com a solidificação da democracia. Democratizar a gestão da educação requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar no processo de formulação e avaliação da política de educação e na fiscalização de sua execução, através de mecanismos institucionais. Esta presença da sociedade materializa-se através da incorporação de categorias e grupos sociais envolvidos direta ou indirectamente no processo educativo, e que, normalmente, estão excluídos das decisões (pais, alunos, funcionários, professores).

Segundo Paro (2002):

A escola, assim, só será uma organização humana e democrática na medida em que a fonte desse autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração (ou a burocracia, que é o termo que os adeptos dessa visão preferem utilizar), for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na escola (p.12).

A administração participativa nas escolas públicas é, então, percebida como sendo um meio capaz de possibilitar maior envolvimento dos profissionais na democratização da gestão escolar. Há ampla literatura sobre o efeito da democratização da educação no planejamento e na tomada de decisões na prática cotidiana. Desse modo, o foco na escola e no aluno e a probabilidade de autonomia e sucesso da escola são aumentados.

O objetivo geral desta pesquisa foi de apresentar, a partir de um aprofundamento teórico, as contribuições da Gestão Escolar na perspectiva democrático-participativa, demonstrando a preocupação da escola em se firmar nos objetivos e práticas que a constituam em um espaço de construção da cidadania.

Trata-se mais especificamente da gestão democrático-participativa, pois há a necessidade de avançar sobre as formas conservadoras ou até mesmo fragmentadas de organização escolar. A legislação indica a necessidade de propiciar uma gestão democrática através das diretrizes proveniente do sistema de ensino, mas para que a gestão democrático-participativa aconteça, não basta apenas ser indicada pela legislação, é importante que a comunidade escolar se veja atuantes e responsáveis nesse processo. Assim, elegemos como problema de pesquisa: Qual a importância de efetivar a gestão democrático-participativa na organização escolar sob a ótica dos autores aqui pesquisados?

Para tanto o artigo encontra-se dividido em alguns itens. Após a introdução analisou-se o conceito de gestão escolar por ser fundamental para entender a organização da escola tomando como princípio uma gestão democrático-participativa. Para entender este conceito abordou-se em primeiro plano o significado do termo “gestão”.

Posteriormente apresentou-se uma efetiva gestão democrática e participativa que contribui para a organização dos espaços escolares fazendo necessário que a escola promova momentos para discussões e para essa possibilidade destacou mais especificamente conselho escolar. Na sequência uma análise de informações destacando as contribuições da gestão democrático-participativa na organização do espaço escolar.



No entanto é de fundamental importância que os profissionais da educação, assim como a sociedade em geral, busquem formas mais ativas de participação na escola para que o Conselho Escolar seja percebido como parte da gestão escolar, atuando de forma intensa, contínua e efetiva na busca de uma escola autônoma, transformadora e comprometida com a educação pública de qualidade.

## **2. Gestão participativa em educação, sua influência no desenvolvimento escolar**

### **2.1. Gestão democrática e participativa**

#### **2.1.1. Contextualização**

Com relação ao tema central “Gestão Escolar na perspectiva democrático-participativa” exigiu um aprofundamento teórico avançado e com isso houve a necessidade de colocar em prática uma postura de pesquisador.

Para continuar pensante e inovador é necessário ser pesquisador. Um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, perseverança, paciência e a confiança na experiência (Gil, 1999, p. 128).

Para realização desta pesquisa foram selecionados os escritos de grandes teóricos que dedicaram aos estudos sobre gestão democrático-participativa na organização do espaço escolar, tais como: Libâneo (2004), Ferreira (2003), Luck (2006) e Cury (2005).

Compreender o conceito de gestão escolar é fundamental para entender a organização da escola tomando como princípio uma gestão democrático-participativa. Para entender este conceito aborda-se em primeiro plano o significado do termo “gestão”.

A gestão democrática surgiu a partir do modelo de educação autoritária que prevaleceu por muito tempo em nossa sociedade. Possivelmente que este modelo de ensino impedia a transformação da escola, o que não permitia a participação da comunidade. Pode-se afirmar que hoje temos um novo modelo de educação bem como de gestão.

A gestão democrática é uma concepção de gestão comum na sociedade brasileira. Pois é considerada uma experiência sucedida quando se trata de gestão escolar. Porém, sabe-se que esta não é uma realidade nas escolas públicas moçambicanas.

“Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar o seu papel” (Ferreira, 2003, p. 306). Esta definição nos leva a compreendê-la como um processo que envolve toda uma comunidade.

Na concepção democrático-participativa, segundo Libâneo (2004, p. 101), “o processo de tomada de decisão se dá coletivamente participativamente”. Ainda para esse autor, a organização e os processos de gestão pode assumir diferentes significados de acordo com a concepção que se tem dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos.

Gestão provem do verbo latino gero, *gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de *gestatio*, ou seja, gestação, isto é, o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora, o termo gestão tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provem os termos genitora, genitor, *germen*. (Cury, 2005, p. 1).

Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos. A gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e, em si mesma, democrática, já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

A gestão democrática, enquanto temática histórica nos move em direção contrária aquela mais difundida em nossa trajetória política, em que os gestores se pautam ora por um movimento paternalista, ora por uma relação propriamente autoritária. Paternalismo e suas variantes, autoritarismo e suas variedades são formas de pensar e agir sobre o outro não reconhecido como igual.

Quando o gestor e a pedagoga comentam sobre a rotina consensual, deve-se ao fato de que todos devem entrar num consenso no momento do trabalho do gestor ou do pedagogo.

Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora. (Lück, 2009, p. 15).

Assim, o gestor deve englobar as dimensões a cerca do trabalho pedagógico, pois todos devem estar na mesma linha para garantir a aprendizagem dos alunos.

A gestão é entendida normalmente como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários. No entanto, cabe ressaltar que a gestão também é articuladora e, capaz de liderar diferentes segmentos, porém é importante destacar que para ter a gestão escolar democrática deve se propiciar um clima de abertura e respeito para que todos possam refletir e contribuir para uma gestão democrática e dinâmica. Assim torna-se possível a valorização dos profissionais e favorece a relação escola/comunidade.

Para uma efetiva gestão democrática e participativa que contribui para a organização dos espaços escolares é necessário que a escola promova momentos para discussões e para essa possibilidade abordou-se mais especificamente conselho escolar.

A participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação e marginalização, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas pelo espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e individuais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos. (Luck, 2006, p. 30).

A gestão democrática é uma prática bastante significativa para o ambiente escolar, pois esta propicia uma educação de qualidade para todos os alunos. Entretanto, considera-se que a participação se torna um fator primordial para que ocorra efetivamente a gestão democrática.

Então é nesse ambiente democrático que acontece a participação juntamente com as tomadas de decisão dos autores existentes na comunidade escolar. A Escola precisa atrair a comunidade escolar, mantendo seus integrantes informados e envolvidos na dinâmica do ambiente escolar, aprimorando as ações participativas e reflexivas, interagindo escola e comunidade, possibilitando assim, melhorias e um ambiente de aprendizagem que faça sentido para todos.

Desse modo, a democracia escolar é um processo de luta, conflitos, ou seja, um processo de diversidades nas relações sociais. Assim, fica evidente que o conceito de democracia esta relacionado com cidadania.

## **2.2. A gestão participativa como espaço de formação**

A administração participativa é creditada o alargamento de espaços para incorporar a capacidade criativa e solidária das comunidades escolar e local. Tal prática favorece o despertar de iniciativas e programas a partir das interlocuções, dos diálogos, das críticas e da

reflexão, como resposta aos anseios e às necessidades da escola pública e da sociedade que a financia.

Lopes (1997) afirma que a organização escolar do próximo século terá que possuir uma postura de responsabilidade, presteza de decisões, propósitos claros e visão eventualista como forma de pensar em existir... agilidade, maleabilidade e suas proposições bem definidas pelo consenso do coletivo.

Paro (1995) credita à atividade gestão educacional a mediação do processo de coordenação das ações administrativas e pedagógicas. O pensamento corrente é que a ação pedagógica de qualidade constitui a finalidade primeira da escola. A participação na gestão da escola será facilitada pela conquista de crescente autonomia pela escola nos domínios da gestão financeira, pedagógica, administrativa e cultural.

Segundo Weffort (1995):

(...) a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas às crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil (p. 99).

A descentralização e a autonomia poderão liderar a iniciativa criadora da escola, permitir que ela se insira mais harmoniosamente no contexto sócio-cultural da comunidade e reduzir os controles burocráticos inúteis que a fazem perder tempo. Para isso, é imprescindível que o poder descentralizado transferido oficialmente a responsabilidade das unidades escolares seja respeitado pelas autoridades dos níveis superiores. A descentralização e autonomia efetiva das escolas criam a condição facilitadora básica da possibilidade de sua gestão colegiada. Sua prática constitui a garantia de uma inserção dinâmica do sistema escolar no sistema social global, assegurando a supressão das disfunções burocráticas entre os participantes do ensino e transformando-se numa relação de colegialidade.

Através da autonomia, criam-se novas relações sociais opostas às relações autoritárias pré-existentes. A autonomia nega a uniformização e celebra a diferença, valorizando a originalidade e o novo, também buscando o intercâmbio com outras experiências sociais. Autonomia, democracia e cidadania são conceitos que implicam mutuamente. Cidadão é aquele que participa do governo; aquele que tem poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.

A descentralização e autonomia das escolas abrem espaço para participação e democratização do sistema público de ensino. Estas formas práticas de formação para cidadania se dão de modo privilegiado na participação, no processo de tomada de decisão dentro do colegiado da escola.

Segundo Gadotti (1995)

(...) descentralização e autonomia caminham juntos. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogoverna-se (p. 202)

Para não se alegar a apatia das massas é preciso que a participação de pais e membros da comunidade no colegiado da escola se constitua numa estratégia explícita da administração. Para facilitar a participação é preciso conscientizar os pais de seus direitos de participação, programar as reuniões para horários adequados e realizá-las em locais confortáveis.

A gestão democrática supõe a descentralização do poder para a instância da unidade escolar, eliminando as incontáveis instâncias de poder intermediário. A comunicação direta com as escolas parte do pressuposto de que a escola é o lócus central da educação e, por isso, deve tornar-se o pólo irradiado da cultura, para reproduzi-la e para elaborá-la. A autonomia implica que cada escola tenha poder para escolher e elaborar seu próprio projeto educativo. A avaliação permanente do desempenho escolar precisa tornar-se parte essencial do projeto educativo para adquirir um sentido emancipatório.

Cabe lembrar que a educação é um processo coletivo. Pais e escolas têm responsabilidades legais em relação à educação das crianças, mas esta ocorre tanto dentro como fora da escola. A coordenação destes elementos da educação é importante. Ora, é no colegiado da escola que pais e educadores profissionais se encontram para definir os rumos do processo educacional.

### **2.3. A comunicação vs diálogo no ambiente escolar**

A comunicação entre a equipe escolar, os pais, os estudantes e seus familiares é uma das estratégias usadas para estabelecer uma prática escolar participativa. A partir de uma visão comum, as pessoas definem objetivos, metas, caminhos teóricos e práticos a serem seguidos. Elas constroem o Plano de Desenvolvimento da Escola, os projetos financeiros e pedagógicos de forma mais abrangente e realista.

A comunicação aberta e clara pode ser uma estratégia eficiente capaz de promover uma certa visão de conjunto e facilitar a possibilidade de integrar a comunidade escolar consigo própria, dentro de seus próprios muros e com a comunidade local.

A comunidade de educadores encontra no modelo de gestão escolar a oportunidade para influenciar a natureza de seu trabalho de forma bastante poderosa. Os professores estão representados no grupo de política da escola, o qual é responsável pela aprovação da missão, da política, do plano estratégico e das prioridades.

Em todas estas definições deverá haver um adequado envolvimento dos professores nas atividades que conduzirão às decisões. Também cabe aos professores encaminharem propostas para a consideração do grupo de política, ou seja, para o colegiado escolar. Como a principal fonte de competência na área de política curricular na escola, os professores municiarão o colegiado em seu processo de política sobre a escolha de estratégias de mudança curricular de longo prazo, a preparação de planos e prioridades para o ano seguinte e a avaliação do programa numa base cíclica.

Por outro lado, a cultura da escola abre espaço para a possibilidade de desenvolvimento profissional do professor na própria escola, especialmente através da prática reflexiva. A teoria ajuda a organizar a experiência, mas em si mesma é insuficiente para guiar a prática. A cultura da gestão colegiada fornece a oportunidade para a prática reflexiva, criando condições para professores, pais e alunos refletirem sobre suas próprias ações e definirem diretrizes para o funcionamento eficiente da escola para a eficácia do processo pedagógico.

Devemos sempre lembrar que a tarefa educativa essencial da escola é educar os alunos para os valores da democracia. O processo democrático pode assegurar a participação das pessoas envolvidas e seu conseqüente comprometimento com decisões tomadas. Uma segunda razão para a escola incorporar o espírito democrático é que os valores de inclusão, justiça, participação e diálogo, essenciais à democracia, também são inerentes às escolas efetivas. Uma democracia é uma comunidade inclusiva, ou seja, procura fazer as pessoas tomarem parte do processo, reconhece a diversidade entre seus membros e, em nome do princípio de exclusividade, abre as portas à participação e faz as pessoas se sentirem parte da comunidade. Em nome deste princípio, o colegiado escolar precisa abrir-se ao debate de tópicos importantes para sua comunidade, discutir todos os lados das questões, alocar tempo suficiente para discussão dos problemas e abrir espaços para a participação de pais e alunos no debate das questões básicas da escola.

Numa sociedade democrática, cada pessoa se sente responsável por si e pelos outros. Na democracia há lugar para os interesses individuais, sem exclusão de uma agenda comum para a sociedade. Uma sociedade democrática estabelece elos entre os interesses individuais e os coletivos. Sem interesses coletivos não há sociedade ou comunidade. Neste contexto, cada membro da sociedade ou comunidade precisa perguntar-se que pode fazer para aprimorar seu ambiente ou comunidade. Ensinar a responsabilidade para com a comunidade é tarefa de todos os membros da escola. A democracia promove o discurso e o debate num ambiente civilizado. Numa democracia todos podem concordar, discordar e debater os problemas até chegar a certo consenso. Este debate precisa ser conduzido com civilidade, o que não exclui paixão. Mas, uma vez encerrado, deverá haver respeito pelas diferentes opiniões e um envolvimento construtivo. No contexto da escola, a civilidade significa a capacidade de ouvir e promover o discurso de todos os grupos, independentemente de suas posições.

Segundo Calabrese e Barton (1994):

Quando uma escola não permite o engajamento construtivo e não abre aos estudantes ou professores um espaço para afetar a mudança, dá-se a violência na forma de vandalismo, o antagonismo às autoridades e o repúdio dos princípios democráticos (p.10)

Por fim, as escolas éticas e democráticas são lugares onde prevalece a justiça; onde se cultiva a equidade; onde a integridade é a força motriz em todos os relacionamentos. Onde a plena participação de pais, alunos, comunidade, enfim, é a expectativa onde a inclusão é a norma que distribui os recursos equitativamente; e que permitem os recursos dos membros corrigirem as injustiças.

## **2.4. O conselho da escola**

### **2.4.1. Seu papel no desenvolvimento da escola**

Os Conselhos escolares são constituídos entre os membros da comunidade escolar pelo fato de ser uma das exigências, mas dificilmente acontece de uma forma efetiva e participativa, como propõe as leis nacionais que regem a educação.

Segundo Ciseki (1998) os conselhos têm funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras, de modo que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar e não apenas funcionar como instância de consulta.

O Conselho Escolar é um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais da MEDH.

Sendo assim, o Conselho Escolar é um organismo de articulação entre a escola e a sociedade, uma instalação de uma prática pedagógica e de uma cultura política democrática e cidadã. Eles representam as comunidades escolares local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. Representa, assim, um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Considerando a contribuição fundamental da escola pública para a construção de uma cidadania participativa e tomar como uma construção permanente e coletiva, verá que os Conselhos Escolares são, primordialmente, os sustentáculos de Projetos Político Pedagógico que permitem a definição dos rumos e das prioridades das escolas numa perspectiva emancipadora, que realmente considera os interesses e as necessidades da maioria da sociedade.

O Conselho Escolar avalia e fiscaliza o cumprimento do PPP, o acompanhamento das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, garantindo o cumprimento das normas da escola, mobilizando os conselheiros para a efetivação de melhoria da qualidade social do processo educativo e da gestão democrática. Essas funções se interligam e se completam, não havendo predominância de uma sobre a outra.

## **2.5. Os elementos básicos da gestão democrática**

Os elementos básicos da Gestão Democrática podem se apresentar de várias maneiras, no ambiente escolar, as principais são: na constituição e atuação do Conselho escolar; na elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo coletivo e participativo; na definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; na divulgação e transparência na prestação de contas; na avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica; na eleição direta para diretor (a);



A gestão democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes, na área educacional, de debates, reflexões e iniciativas públicas, a fim de dar seqüência a um princípio posto constitucionalmente e repostado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Comumente, o princípio da Gestão Democrática tem sido mais referido a eleição de diretores ou diretoras em escolas públicas. Tal dinâmica, inclusive, faz parte de várias Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. Entretanto, sem negar esta possibilidade, desde logo inscrita neste princípio maior para uma função ou mesmo um cargo na estrutura do magistério e, sem se desviar do princípio federativo, cumpre refletir sobre as exigências e desafios trazidos por esta inserção constitucional inédita.

As decisões devem ser tomadas a partir de discussões elaboradas a fim de se chegar a um denominador comum, pois devem discutir e chegar a uma decisão que caiba a melhoria do atendimento aos alunos. Pode-se afirmar com base em Lück, (2009) que no ambiente escolar, compete ao diretor a liderança e a organização do trabalho de todos inseridos neste contexto. O diretor deve liderar os trabalhos sobre o qual desempenha sua função e através de discussões com toda a equipe e comunidade escolar, chegar ao bem comum, onde o ensino e a aprendizagem sejam o foco destas, pois tudo deve gerar em torno destas duas linhas.

### **3. Conclusão**

Discutiu-se nesse artigo a atuação da gestão escolar na linha democrática na qual prime por mudança organizacional escolar que buscam se adequar aos novos padrões da sociedade atual, através da inovação e da prática de gestão participativa da escola para que a mesma proporcione um ensino de alto nível aos estudantes.

Ao analisarmos a gestão democrática, deve-se considerá-la como elemento da organização de um sistema descentralizado, no qual a instituição tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa, e conte, efetivamente, com a participação de seus membros para tomar decisões coletivas.

Partindo da concepção democrática, a escola deve motivar a participação ativa da comunidade escolar e local no processo eletivo do conselho. Assim como, também, ouvir, registrar e divulgar o que aluno e comunidade pensa, fala e escreva sobre a concepção da escola pública e das desigualdades da sociedade.

“Pais e alunos têm muito a contribuir com a construção de uma escola pública de melhor qualidade”. (Antunes, 2002, p. 35). Desta forma, a escola se transforma em local de estudos, de trabalho, de troca de ideias, de análise da realidade escolar, num exercício de cidadania vivenciado pelos participantes. Os conselheiros passam a organizar as atividades necessárias, fazendo parte do processo, num envolvimento coletivo, cumprindo, assim, sua função político-pedagógica. O olhar político-pedagógico tem como foco principal a aprendizagem a qual está implícita no planejamento, na implementação e na avaliação das ações da escola.

É de fundamental importância que os profissionais da educação, assim como a sociedade em geral, busquem formas mais ativas de participação na escola para que o Conselho Escolar seja percebido como parte da gestão escolar, atuando de forma intensa, contínua e efetiva na busca de uma escola autônoma, transformadora e comprometida com a educação pública de qualidade.

#### **4. Referências bibliográficas**

- Antunes, A. (2002). *Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar*, (2ª. ed.) São Paulo: Cortez.
- Calabrese, R. L. & Barton, A. (1994). *Democracy: Back to the future*. Buletin.
- Ciseki, A. A. (1998). Conselho de escola: coletivos instituintes da escola cidadã. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro: constituindo a escola cidadã, projeto político pedagógico. Brasília.
- Cury, C.R.J. (2005). Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis (RJ) : Vozes.
- Ferreira, N. S. C. (2003). A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. 17 (Org.). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (1995). *A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola*. Petrópolis: Vozes.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Libâneo, J. C. (2004). *Gestão e organização da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Luck, H. (2006). *A gestão participativa na escola*. São Paulo: Vozes.
- Luck, Heloisa. *Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências*. Ed. Positivo. Curitiba. 2009.

LOPES, J. (1997). Uma introdução ao Estudo da Escola do Terceiro Milênio: a escola contingencial. In: Revista de Administração Educacional. Recife, v.1, nº 1, p1-88, 1997.

Paro, V.H. (2002). *Administração Escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_. *Por dentro da Escola Pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

Weffort, F. (1995). *Escola, participação e representação formal*. Petrópolis: Vozes.

# Os Três Conselhos para Docentes de como Lidar com Estudantes Rebeldes no Espaço Escolar

Bruno Saul Júlio

brunosauljulio@gmail.com

## Epígrafe

*“Fazer da escola um lugar de exercício pleno da actividade de liberdade de expressão, no seu verdadeiro sentido, como fonte de descoberta de diferenças, imprescindíveis, rumo ao desenvolvimento dum Estado-Nação”.*

## Resumo

O sentimento de incapacidade que se tem, antes de descobrir as ferramentas certas para combater a rebeldia num espaço escolar, tem sido algo maior e preocupante. Razão pela qual certos professores se sentem inseguros, chegando a duvidar da sua competência enquanto Professor, daí que surge, então, frustração misturado com raiva e impotência. É inclusive esse conjunto de sentimentos negativos que levam muitos Professores de duvidarem suas próprias capacidades de resolução de certos problemas. No entanto, nos bancos das Universidades pouco se toca nesta questão parece que a única coisa que o Professor tem de fazer é entrar na sala e “dar” aula. Pouco se fala da falta de educação e desrespeito, pouco se comenta sobre a indisciplina ou violência, pouco se aborda a falta de limites e muito menos, sequer sugere o que fazer quando a situação não está no climax. Portanto, defende-se neste trabalho algumas atitudes que devem e não devem ser levados a cabo pelo educador no espaço escolar e ainda, espera-se que as informações aqui contidas possam ser um caminho não só para o enfrentamento deste desafio, mas que possa contribuir significativamente com os professores no sentido de buscar possíveis mudanças na forma de pensar e agir em sua prática pedagógica. Acredita-se que este estudo possibilitara a reflexão por parte dos educadores sobre as práticas desenvolvidas aos educandos, proporcionando caminhos favoráveis à transformação dessas relações a partir de um novo olhar para a questão da rebeldia que vem desafiando os profissionais nas escolas.

**Palavras-chave:** estudante; rebeldia; indisciplina; espaço escolar.

## Introdução

Neste presente trabalho aborda-se a questão de como lidar com estudantes rebeldes no espaço escolar. Portanto, para a escolha deste tema, foi-nos motivada, pela história que sempre temos

acompanhado enquanto cidadãos moçambicanos e estudantes. Pra tal efectivação, foi traçado como o objectivo geral o seguinte:

- Descrever como os docentes devem lidar com os estudantes sem provocar grandes conflitos no espaço escolar;  
E especificamente, como objectivos, no presente estudo ira-se:
- Identificar os aspectos que caracterizam um aluno rebelde;
- Explicar, de forma superficial, a importância do envolvimento da sociedade e a escola no processo de educação dos alunos;
- Mostrar que a rebeldia não pode ser vista apenas com uma conotação negativa, mas também de maneira positiva;
- Apresentar prováveis propostas para solucionar o problema de relação pedagógica com os alunos no espaço escolar.

No cotidiano escolar, torna-se corriqueira a reclamação de insatisfação dos docentes pela inquietude dos alunos, ocasionada e demonstrada pela indisciplina que prejudica, além do desenvolvimento das actividades previamente planejadas, todo o processo de ensino-aprendizagem que a escola busca desenvolver. Diante dessa situação, então reitero em colocar a seguinte questão para reflexão: *como os docentes devem lidar com os estudantes sem provocar grandes conflitos no espaço escolar?*

Achei pertinente, também, trazer como tema para discussão porque, afinal de conta, é de extrema importância, tendo em conta que há muitos detalhes que nós esquecemos com o passar do tempo e o dia-a-dia de uma relação pedagógica após a outra e essas pequenas faltas vão deixando os alunos tanto os professores desorientados e sem clareza quanto às regras e até sobre os seus reais propósitos como alunos e professores, respectivamente.

Para além desta visão, a escolha do assunto também partiu da observação do cotidiano escolar e das inúmeras queixas que as escolas, de forma directa e/ou indirecta, apresentam sobre a necessidade de estudar o problema, a fim de buscar conhecimentos e possíveis intervenções para a efectivação do ensino e da aprendizagem. Diante disso, desenvolvi este estudo com o intuito de compreender a indisciplina e suas diferentes dimensões, reflectir sobre as relações interpessoais na

no espaço escolar e sobre a importância do trabalho colectivo para a organização da prática pedagógica na escola.

O mesmo, para seu sustento usou-se diversas obras bibliográficas, e quanto a estrutura, o presente trabalho está organizado, de modo a facilitar a leitura de qualquer que seja a pessoa que tiver a posse do mesmo, estruturando-se da seguinte forma: resumo, esta nota introdutória que trás numa forma sintetizada alguns conteúdos que serão abordados ao longo do trabalho, de seguida tem a conclusão que também de forma breve, apresentam-se algumas informações concernentes aos assuntos abordados ao longo do trabalho em forma de síntese e por fim apresenta-se o seu respectivo referencial bibliográfico através do qual nos auxiliamos para esclarecimentos de alguns conceitos.

Todavia, quanto a metodologia ao decorrer da pesquisa foi usado o método de pesquisa bibliográfica e documental, ao usar o método bibliográfica e documental, pretendia-se abordar de forma coesa o assunto, ou seja, buscar mais informações com vista a torna-lo mais rico por meio de compilação de diversificadas ideias. E quanto as técnicas empregadas desde a proposição da pesquisa e usou-se a técnica de:

- Entrevistas e debates entre estudantes e certas entidades que têm certos conhecimentos ligados a vertente social.
- Recolha de dados através de consultas de certas referências bibliográficas, obras resultantes de trabalhos, revistas bem como artigos publicados e não publicados.

## **1. Os Três Conselhos para Docentes de como Lidar com Estudantes Rebeldes no Espaço Escolar**

### **1.1. Conceito da Indisciplina**

Apresentar uma definição sobre o que vem a ser a rebeldia ou a indisciplina dentro do ambiente escolar não é uma tarefa fácil. Tal complexidade também é constatada por outros pesquisadores, que, assim como nós, consideram a indisciplina escolar um fenómeno complexo, dotado de grande magnitude e que, na actualidade, sofre mutações que a diferenciam daquela observada em outros tempos.

A indisciplina é um das maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores para desenvolverem o trabalho pedagógico.

De acordo com Parrat & Dayan (2008, p. 21), *os conflitos no espaço escolar caracterizam-se pelo descumprimento de ordens e pela falta de limites como, por exemplo: falar durante as aulas o tempo todo, não levar material necessário, ficar em pé, interromper o professor, gritar, andar pela sala, jogar papeizinhos nos colegas e no professor, dentre outras atitudes que impedem os docentes de ministrar aulas com qualidade.*

Diante desta constatação, percebe-se a necessidade de um maior engajamento por parte da escola em busca de alternativas de intervenções para o enfrentamento de conflitos no espaço escolar.

Segundo Aquino (1999), "O conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade".

## **1.2. Conceito de Disciplina**

De acordo com Oliveira (2005, p. 28), *disciplina é entendida, pelo senso comum, como a manutenção da ordem e obediência às normas; a primeira significa a sua negação, ou seja, a quebra da ordem.*

Esta disciplina, muitas vezes imposta, causa certo saudosismo por parte de alguns professores que foram educados nesta pedagogia e vêem ainda nisto uma forma de enfrentar os problemas encontrados no espaço escolar, sem se dar conta de que a disciplina obtida através da coacção tira do aluno o direito de participar nas tomadas de decisões, e desenvolver-se como ser social impedindo-os de actuarem conscientemente na sociedade.

## **2. Factores que dão Origem a Rebeldia no Meio Escolar**

Entre vários factores, apontamos os seguintes:

- As relações que se desenvolvem entre aluno e aluno, professor e aluno, aluno e escola;
- A insatisfação e desprezo com o conteúdo desenvolvido;

Desse modo, o aluno rebelde não é apenas aquele cujas acções rompem com as regras da instituição, mas também aquele que prejudica o seu próprio desenvolvimento cognitivo, moral e

altitudinal. Logo, aquele aluno quietinho, que fica no seu canto e não perturba o professor, também pode ser considerado indisciplinado, pois está se negando ao envolvimento na relação pedagógica.

### **3. Espaço Escolar e sua Função Social**

A escola além de ser o lugar de adquirir conhecimento é também o lugar que traz sempre o momento oportuno de se promover valores humanos nos alunos. Portanto, urge compreender a necessidade de reflectir sobre a gestão que envolve o colectivo da escola e a sua influência quanto às regras e normas estabelecidas na instituição escolar, bem como o seu papel na construção do Projecto Pedagógico.

De acordo com Ciavata (1992), “a escola pública deve oportunar o acesso ao conhecimento crítico e reflexivo, ultrapassando o nível do senso comum, possibilitando aos alunos a formação de uma consciência mais democrática, ou seja, menos competitiva e consumista propagada pela sociedade capitalista e que acaba por alienar o indivíduo, ajustando-o aos interesses do mercado. Os conteúdos escolares é a matéria-prima da escola e devem estar bem definidos na sua proposta pedagógica”.

É importante compreender que cada escola é uma realidade diferente, que envolve os seus atores, com problemas e dificuldades específicas a cada instituição cabendo a cada uma buscar em seu colectivo promover reflexões, analisando criticamente cada situação, e assim buscar intervenções que possam amenizar os conflitos existenciais sem perder o foco que é o ensino e aprendizagem. Braz (2008) complementa que:

“[...] a escola é a instituição encarregada de formar cidadãos críticos, participativos, que sejam capazes de compreender a ideologia do mercado e que busquem a transformação, necessita discutir as novas relações sociais e de trabalho a fim de resgatar a sua importância social e política enquanto apoio à maioria da população que representa a classe” (p. 14).

#### **3.1. Aspectos que Caracterizam um Aluno Rebelde no Espaço Escolar**

O que é um estudante - problema?

Será que é aquele que:

- Conversa muito em sala de aula?



- Tem um comportamento agressivo ou expansivo que acaba atrapalhando a aula?
- Foi mal alfabetizado e tem dificuldades de se inserir no espaço escolar?
- Apresenta algum transtorno de aprendizagem?
- Tem hiperactividade, Síndrome de Asperger?

Ao certo não há um consenso sobre quais são as características de um aluno-problema.

Rotular os alunos como sendo um problema e transferir a culpa do fracasso escolar para o próprio educando parece ser algo perverso, sabendo que lidamos com pessoas que, muitas vezes, têm dificuldades em compreender o que sentem e explicar ou resolver seus conflitos de maneira madura.

A estratégia que os docentes criam e utilizam para conter a indisciplina escolar, ela vai acontecer, em maior ou menor escala, de uma ou outra maneira, em todas as matérias e níveis de ensino. Ela pode se transformar, apresentar-se em novos formatos, mas ainda estará lá, presente nas salas de aulas, queiramos ou não. Por isso, não devemos buscar extinguir esse fenómeno, pois tal busca apenas causaria mais frustração nos docentes.

### **3.2. O Envolvimento, da sociedade, escola no processo de educação dos alunos**

É certo que existem outros factores em jogo neste processo, principalmente os do má percepção de natureza institucional e/ou políticas desenhado, a sociedade tomando do pressuposto de que existem casos de indisciplina que não são fáceis de lidar e devem contar com um acompanhamento especializado.

“É possível que a sociedade possa colaborar para a contenção da indisciplina na escola, mas para que isto aconteça, e preciso que seja resgatada a prática do diálogo no ambiente familiar, a prática de participação efectiva dos pais na vida escolar dos filhos, indo às reuniões escolares procurando saber da vida dos filhos, suas angústias, seus temores, suas conquistas, bem como suas expectativas e possibilidades de realização com relação ao futuro. É fundamental que os pais sejam capazes de impor limites, ajudando seus filhos a terem postura crítica diante dos meios de comunicação” (Vasconcelos, 1989, p. 122).

O que precisamos fazer imediatamente é, parar de jogar o “jogo da culpabilização” em que: A escola culpa a família que não educa; A família culpa a escola; Família e escola culpam as mudanças na estrutura familiar causadas pelas imposições da actualidade.

Porque no meio desse jogo, está o nosso aluno, directa e/ou indirectamente, pedindo uma ajuda e um olhar e atenção.

#### **4. Propostas para Solucionar o problema de Relação Pedagógica com os Alunos no Espaço Escolar**

Pensa-se que a indisciplina escolar é somente uma questão de comportamento e, dessa maneira, resolvida, hoje, no que diz respeito a sua percepção ela ganhou contornos descritivos como atitudes de insatisfação que os alunos expressam quanto a uma situação ocorrida na relação pedagógica entre os sujeitos escolares, ocasionada por diversos factores. Portanto temos como propostas para este problema as seguintes:

##### **4.1. Não Disciplinar todos alunos de uma só vez mas sim Manter Dialogo**

Conforme Saviani (2005, p. 54), “[...] é mais eficaz se aproximar calmamente de um aluno e pedir para retomar seu trabalho que chamar a sua atenção em voz alta na frente de todos. [...] A forma como se estabelece a relação professor-aluno é a base para o enfrentamento dessas questões”.

O diálogo, o estudo e a cooperação são os instrumentos que mediarão o caminho na busca por uma disciplina que considere o respeito como condição principal nas relações existentes na escola. Ou seja, se o professor souber ouvir o aluno sobre suas dificuldades, pessoais ou escolares, já favorecerá em muito o relacionamento e o clima de relação entre o aluno e a escola. Porém, não se trata de atender as vontades dos alunos, mas de aproximar-se deles e conhecer suas dificuldades para melhor exercer seu papel de educador.

Serrão & Baleeiro (1999, p. 26) acrescentam que: *é preciso estabelecer limites sem ser brusco, e de forma delicada fazer uso da palavra, dando oportunidade ao aluno para se expressar, lembrando as regras de convivência e mostrando que ele não é diferente do outro*

Assim sendo, torna necessário actuar junto aos professores da escola, no sentido de promover reflexões para que eles se sintam co-responsáveis no processo de enfrentamento da indisciplina e se assumam como principais agentes de transformação da realidade encontrada na escola. Dessa forma, enfatizamos que através de relações interpessoais bem estruturadas é possível formular

novas concepções, novas regras e provocar novas formas de pensar e agir que venham contribuir para transformações no interior da escola e favorecer uma efectiva gestão democrática e compartilhada.

#### **4.2. Evitar Comparações**

Os alunos não gostam e não merecem comparações. Em primeiro lugar, por que a educação não é nenhuma competição. O mundo por si só estimula a competir o tempo todo, não precisamos reforçar essa premissa. Segundo, pois as comparações nada mais são que um escorregão ético.

As informações sobre alunos, turmas e professores devem ser divididas apenas entre os profissionais envolvidos com o processo educativo.

#### **4.3. Não usar a avaliação como uma forma de punição**

Partindo do pressuposto que a indisciplina escolar é um fenómeno muito mais complexo que aquele visualizado no senso comum, no qual somente o aluno é o culpado, defendo que a indisciplina escolar não apresenta uma causa única, ou mesmo principal, mas uma mistura de factores que devem ser pensados. Sendo assim ela é ocasionada enquanto uma manifestação que interfere no processo ensino-aprendizagem, tanto pelos discentes como pelos docentes.

Portanto, por nós, urge a necessita de os professores não usarem a avaliação como forma de punição e ainda por cima mostrando a eles directa ou indirectamente que a avaliação dada na sua ausência serviu-lhe como punição da sua respectiva ausência. Porque isso, na nossa visão pode de sobremaneira criar um sentimento de ódio com o professor em seus modos operantes, de agir e decidir sobre certas coisas.

#### **Conclusões**

Indisciplina tem sido frequentemente associada aos comportamentos não tão graves que, de alguma forma, violariam regras estritamente escolares trata-se de comportamentos que burlariam as regras escolares, dificultando o normal funcionamento. Por apresentarem pouca gravidade intrínseca, esses comportamentos tenderiam a ser condenados mais em função da perturbação que geram no ambiente escolar do que pelas consequências imediatas que poderiam acarretar à

integridade física ou psicológica dos sujeitos que deles são alvos ou que neles se encontram envolvidos.

Porem em certas circunstâncias, os comportamentos de indisciplina são capazes, até mesmo, de contribuir para a vitalidade de uma escola, ao descontraírem os alunos e desfazerem a tensão e cansaço gerados pela rotina escolar. É, portanto, à medida que se tornam demasiadamente frequentes que os comportamentos de indisciplina passam a assumir maior gravidade, perturbando a relação pedagógica e impedindo que a escola funcione num clima de tranquilidade.

A indisciplina, dentro do espaço escolar, deve ser olhada pelos docentes não somente com uma conotação negativa, mas também de maneira positiva; aquela em que ela passa a ser aliada da prática pedagógica. Ao deixarmos de analisar a indisciplina somente como um problema, podemos torná-la produtiva; ao superarmos essa visão e nos dispormos a realizar uma leitura mais profunda dela, poderemos concebê-la como um fenômeno rico de significados, capaz de elucidar e redimensionar a prática docente. Sendo assim, a indisciplina presente no contexto da escola é um elemento que pode ser pensado como oportunidade de revisão, de reflexão, como possibilidade de reinvenção da prática pedagógica das nossas escolas.

### **Referencial Bibliográfico**

Aquino, J. G. (Org). (1999) *Autoridade e Autoritarismo na Escola: alternativas teóricas e práticas*. (3ª Ed.). São Paulo, Brasil: Summus,

Braz, Maria Regina. (2009) *Reflexões e alternativas Pedagógicas para o enfrentamento da indisciplina em sala de aula*.

Ciavata F, Maria. (1992) *O trabalho como princípio educativo da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro, Brasil.

Freire, Paulo. (2008) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*.

São Paulo:

Frigotto, Gaudêncio. (2001). *Teoria e Educação no labirinto do capital*. (2ª. ed.)

Petrópolis

Oliveira, Maria Isete de. (2005) *Indisciplina escolar: Determinantes, consequências e*

*acções*. Brasília: Líber Livro

Parrat-dayan, Silvia. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. (2008) *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto

Serrão, M. & Baleeiro, M. C. (1999) *Aprendendo a ser e a conviver*. (2ª ed.). São Paulo, Brasil.

Saviani, Demerval. (2005) *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Campinas, São Paulo.

Vasconcellos, C. (2000) *(in)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. (13. ed.) São Paulo, Brasil.

## **Integração da Sociedade Desfavorecida das Tecnologias de Informação e Comunicação na Autoridade Tributária de Moçambique**

Albino Gabriel Mandlate

agmandlate@yahoo.com.br

### **Resumo**

A comunicação é uma área do saber cuja especificidade é ser atravessada por outros campos do conhecimento: a Filosofia, a Sociologia, a História, a Economia, os Estudos de Linguagem, a Psicologia, a Antropologia, a Matemática, a Engenharia, a Administração, o Direito, etc. O presente artigo objectiva compreender as medidas de comunicação e relacionamento que são tomadas pela Autoridade Tributária de Moçambique para manter a classe social desfavorecida da internet informada nos padrões semelhante às classes sociais que tem a internet como a opção primordial para obter as informações relacionadas aos impostos. Utiliza-se como metodologia a revisão bibliográfica e análise de conteúdo. Para tal, são empregues as técnicas de pesquisa documental, através do *site*, *blog* e pagina Web da Autoridade Tributária, além de documentos e imagens cedidos pela instituição, e a análise de conteúdo dos materiais de comunicação como: vídeos publicitários, peças de comunicação, ações com a imprensa, concurso cultural. Os resultados do estudo indicam que o conjunto de práticas que incluem participações em feiras públicas e realização sistemática de campanhas de comunicação, de forma regular e estrutural podem favorecer o acesso a informação as camadas sociais desprovidas de acesso a internet.

**Palavras-chave:** Comunicação, TIC, Autoridade Tributária, Sociedade desfavorecida.

### **Introdução**

Na teia global de informação que chamamos Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a comunicação mudou radicalmente. Comunicamos hoje de forma tão célere que as distâncias se esbatem a uma velocidade estonteante, na Internet comunicamo-nos de forma directa e em tempo real com todo o mundo. Nunca, em toda a história da humanidade, ideias, informações e produtos circularam com tanta rapidez e facilidade (Batista, 2007).

Na sua fase inicial, a Internet serviu para fins militares e troca de informações entre bases, mas como era um meio ágil e seguro de transmissão de dados, rapidamente se tornou alvo de interesse das universidades e centros de investigação que encontraram nesta ferramenta uma forma de trocar conhecimentos entre unidades de investigação

do mundo inteiro. A partir daí houve uma rápida e crescente expansão da Internet que abrangeu a indústria, o comércio, a saúde e, como não podia deixar de ser, as instituições de Estado e públicas.

Segundo Ravache (2006), em 1994, existiam cerca de 10 mil páginas na rede virtual. No entanto, naquela época somente os responsáveis de uma página podiam colocar informação na web. Foi a época do aparecimento dos grandes portais, como por exemplo o Sapo, o Yahoo, a Aol, entre outros. A web era um repositório quase infinito de informações, porém o conteúdo era utilizado de forma unidireccional, ou seja, dos webmasters e webdesigners para os utilizadores.

O presente artigo tem o objecto centrado na discussão da Integração da Sociedade Desfavorecida das Tecnologias de Informação e Comunicação na Autoridade Tributária de Moçambique. Desde o princípio dos tempos, a comunicação foi de importância vital, sendo uma ferramenta de integração, instrução, de troca mútua e desenvolvimento.

A Comunicação é uma área do saber cuja especificidade é ser atravessada por outros campos do conhecimento: a Filosofia, a Sociologia, a História, a Economia, os Estudos de Linguagem, a Psicologia, a Antropologia, a Matemática, a Engenharia, a Administração, o Direito, etc. A área de Comunicação mobiliza os diferentes saberes anteriormente explicitados com o objetivo de conhecer o processo comunicativo e os modos de produção dos suportes e dos conteúdos comunicacionais, bem como a conexão, a relação, a dependência e a influência que sofrem, exercem e compactuam com e na sociedade.

Assim, o mundo da comunicação presencia nos dias de hoje uma evolução estonteante face a difusão massiva das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que ao mesmo tempo culmina ou seja condiciona a evolução das classes desprovidas de recursos e técnicas que as possibilitem o acesso a estas tecnologias, para posterior acesso a informação (Barreto, 2010).

Outrora a Autoridade Tributária de Moçambique após a sua criação em 2006, o processo de comunicação vigente seguia um padrão meramente simples, onde as informações que

visavam persuadir os contribuintes eram difundidas pelo órgão de comunicação tradicional, como a rádio e a televisão, coadjuvado pelas frequentes campanhas de sensibilização protagonizada pelos agentes tributários, de porta a porta.

Embora o processo comunicativo da Autoridade Tributária de Moçambique esteja a acompanhar as dinâmicas mundiais na difusão da informação, é desafiada a conhecer o seu público-alvo na sua plenitude, pois como revela França (2004), cada instituição é responsável por conhecer na íntegra os seus públicos para melhor determinar o tipo e objectivo da relação; o nível de dependência, participação e envolvimento; a natureza da relação, a sua prioridade, temporalidade e as expectativas da relação, e por conseguinte ter a capacidade de gerir os seus relacionamentos com os mesmos, pois independente das categorias em que os mesmos ocupam, elas tornam a instituição uma realidade.

É neste contexto que o presente estudo entende ir ao encontro destas constatações na Autoridade Tributária de Moçambique, procurando analisar a evolução do processo comunicativo face às classes sociais desprovidas de recursos de acesso à informação (internet, redes sociais, jornais, entre outros) que no entanto, são obrigadas a cumprir com as obrigações fiscais.

### **Autoridade Tributária de Moçambique**

Autoridade Tributária é uma instituição do Governo de Moçambique, tutelada pelo Ministério de Economia e Finanças, responsável pela colecta de receitas para a satisfação das necessidades públicas, criada pela Lei nº 1/2006, de 22 de Março. Ela iniciou as suas actividades aos 20 de Novembro de 2006, com vista a assegurar a eficácia, a eficiência e a equidade na aplicação das Políticas Tributárias, com objectivos de aumentar progressivamente as receitas tributárias; melhorar o desempenho operacional em todas as áreas de tributação; simplificar o sistema tributário reduzindo a sua complexidade; alargar a base tributaria e modernizar a administração tributária recorrendo às estratégias comunicativas; para atracção e mobilidade da sociedade (DE COMÉRCIO, 2011)



## **Evolução do processo comunicativo entre contribuintes e na Autoridade Tributária de Moçambique (AT)**

O processo comunicativo na AT começou a ganhar notoriedade em meados dos anos 2006, a quando da criação daquela instituição, período este marcado por sucessivos eventos de comunicação publicitária em quase todos órgãos de informação nacionais.

Neste período, as informações que promoviam conteúdos de educação fiscal eram apenas veiculadas pela Televisão através de peças publicitárias de curta-metragem, pela imprensa através de boletins, que são publicações anuais que versam sobre actividades realizadas, comunicados sobre AT e outras informações relacionadas a instituição e os seus colaboradores, e pela rádio. Entretanto, todas actividades feitas sem as TIC tornavam a partilha de informação um processo trabalhoso para a instituição. Em meados de 2011 a AT deu um passo significativo face a integração dos projectos de informatização dos processos tributários através da criação do portal da AT e da Janela Única Electrónico, com vista a responder à estratégia do Governo Electrónico, para qual consta trazer os serviços da AT junto do cidadão e disponibilizar informação de gestão com muita flexibilidade. A partir desta altura, a instituição passou a recorrer significativamente as TIC para promover a educação fiscal para popularizar o pagamento de impostos e alargar a base tributária, incluindo a integração das camadas sociais que não usam as TIC. Promover a educação fiscal de forma a facilitar e a motivar o cumprimento voluntário das obrigações. Desenvolver campanhas e programas de educação fiscal, bem como estabelecer contactos permanentes com os órgãos de informação e associações, para garantir a assumpção das obrigações fiscais, induzindo pagamento voluntário.

### **O Papel das TIC no Desenvolvimento de Moçambique**

As TIC representam para o relacionamento, quer seja de instituição para indivíduo ou vice-versa, na perspectiva do Fortes (2003) um conjunto de ferramentas que automatizam tarefas relacionadas para a disseminação e conseqüente a partilha de informação e conhecimento, cuja a utilização e implementação cresce exponencialmente na realidade moçambicana, embora seja notório um nível acentuado de resistência . A sua implementação contribui para um avanço significativo do país, no que concerne

aproximação entre os intervenientes do processo comunicativo, especialmente nos sectores da educação, empresarial, económico e social (Fernandes, 2014).

É nesta perspectiva que o Governo Moçambicano criou o Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-profissional, assim como o Instituto de Tecnologia de Informação e Comunicação, como a base de expansão das TIC no país para promover a facilidade do acesso a informação e aumentar a eficiência e eficácia produtiva em todos sectores de trabalho, garantindo uma governação de qualidade (Alves, 2015).

Como aborda Castells (2003), as TIC proporcionam uma comunicação mais aberta, abrangente e envolvente, encurtam distâncias, partilham informações, conhecimento, experiência entre diferentes indivíduos, gestão das empresas públicas e privadas e contribui para uma maior inclusão social dos cidadãos, como se pretende que seja na AT com o cidadão contribuinte.

No entanto, Lévy (2011) salienta que as TIC forçam a sociedade à satisfazer requisitos prévios, como outras formas de pensar e de se organizar para aprender e obter novos conhecimentos, com vista maximizar o proveito do uso das TIC no desenvolvimento do país.

### **O Dever Fundamental de Pagar o Tributo ao Estado**

O Estado existe para prover a boa qualidade de vida do seu povo, assim, podemos conceituar o Estado como uma instituição que tem por objetivo organizar a vontade do povo politicamente constituído dentro de um território definido provendo bens públicos. É claro que ao Estado são permitidas outras formas de interferência na riqueza privada, através da desapropriação e o confisco, que estão sempre usadas como meios de excepção. Contudo apenas a tributação tem o condão de retirar sistematicamente parcela da riqueza individual dentro da estrita legalidade que o sistema normativo permite.

Em conformidade com Nabais (2005: 115), “o Estado na sua configuração de Estado Social não pode deixar de garantir a cada um dos membros da sua comunidade um adequado nível de realização dos direitos à saúde, à educação, à habitação, à segurança

social, etc”. Este autor olha para o pagamento do tributo como um processo solidário que pode ser entendida sob diferentes ângulos em que passa pela idéia de pertença na sociedade, de partilha, bem como a consciência de pertencer a tal sociedade.

### **Integração das Camadas Sociais Desfavorecidas das TIC's a Pagar Imposto**

O principal meio através do qual um povo desperta para suas carências é a educação, como fundamenta Lévy (2011). Nesse sentido, uma educação onde são ensinadas questões relativas à cidadania cria condições para florescer esse sentimento, portanto, necessário se faz uma cidadania fiscal.

De acordo com Galvão (2011), implantar programas de educação fiscal é uma alternativa que possibilita ao contribuinte conhecer o Estado e sua estrutura, a função socioeconômica dos tributos, o valor da arrecadação tributária, além de incentivar o acompanhamento da aplicação dos recursos arrecadados. A questão é como a Autoridade Tributária de Moçambique leva a cabo este plano para os que não usam as TIC?

A educação fiscal visa a conscientização da sociedade quanto à necessidade de financiamento do Estado através da arrecadação de tributos, o dever do cidadão contribuinte de pagá-los e o direito de acompanhar sua aplicação (Brasil, Receita Federal, 2003). O objectivo é sensibilizar as pessoas sobre o valor socioeconómico do tributo, a importância do cumprimento dos deveres tributários e o direito de acompanhamento das ações públicas na aplicação dos recursos.

A Autoridade Tributária de Moçambique (AT) intensificou a implementação do programa de Educação Fiscal, Aduaneira e Popularização do Imposto através da inserção de mais “Spot’s” televisivos incluindo diversos cenários em línguas nacionais, mais memorandos de intenções, acções de formação de Educadores Fiscais, “road show’s” entre outras iniciativas, por forma a garantir que o cidadão conheça as suas obrigações como cidadão e dessa forma se sinta galvanizado a aderir ao pagamento do imposto (Paula, 2012).

## **Programa de Cumprimento das Obrigações Tributárias para a Inclusão do Cidadão sem acesso à TIC**

Com programas de educação fiscal como campanhas, “Spot’s” televisivos, ou seja, publicidades de curtametragem em diversas línguas nacionais, Educação fiscal de campanha, “road show’s” entre outras actividades relacionadas desperta-se o cidadão que não tem acesso a internet, para a importância do pagamento espontâneo dos tributos (Vasques, 2016).

Conforme Fernandes (2014), as actividades de educação relativas ao cumprimento das obrigações tributárias para a Inclusão do cidadão que não usa TIC, devem ser planificadas pela instituição para que fomente a aceitação social do tributo, e tal planificação requiere uma compreensão dos tributos que tornam, desperte no cidadão a necessidade e obrigação de participar mais activamente das coisas públicas. É neste contexto que emerge a educação fiscal destinada a induzir no cidadão o devido reconhecimento do seu sacrifício financeiro na manutenção do Estado, especialmente diante da presença social do Estado numa linha de comunicação integrada, com este modelo de comunicação é capaz de garantir o sucesso da AT (Barbosa, 2012).

O conceito de comunicação integrada na perspectiva de Kuncsh (2003), é entendida como tratar de analisar as funções estratégicas de todas as actividades de comunicação dentro da empresa, uma a uma, de modo a integrá-las continuamente. Assim, todos os esforços comunicativos são somados, resultando em uma mensagem clara, uniforme e poderosa. A imagem de uma organização é constituída a partir da junção de todas as áreas comunicativas, unindo esforços a fim de alcançar a projeção ideal da empresa para o público-alvo.

### **Metodologia**

Trata-se de um estudo qualitativo realizado por meio de revisão bibliográfica e análise de conteúdo da campanha. Os argumentos que são apresentados obtém-se a partir da reflexão de fundamentos relacionados com a temática, versa-as em obras devidamente referenciadas no texto.

A pesquisa documental privilegia o estudo de vários documentos relacionados com a autoridade tributaria, entre eles constam os boletins tributários, as folhas da autoridade tributaria e as brochuras. As imagens, as peças de curta-metragem de videos publicitários e mensagens áudio-gravadas, com conteúdos relacionados a autoridade tributaria fazem parte do conjunto de instrumentos que facultaram os dados discutidos neste texto.

## **Conclusão**

Após várias abordagens sobre a comunicação na Autoridade Tributária de Moçambique e a integração da sociedade desfavorecida das TIC, percebe-se que o conjunto de práticas que incluem as campanhas de atribuição e actualização de NUITs gratuitos, de forma regular e estrutural podem favorecer o acesso a informação as camadas sociais desprovidas de acesso a internet.

Um outro aspecto fundamental a referenciar seria intensificação da relação entre a Autoridade Tributária de Moçambique com a Mídia, firmado por meio de observação frequente de processos de interação, interdiscursividade, intertextualidade visíveis nas publicidades em canais de rádio, televisão ou imprensa. Este processo seria concebido na dimensão da prática publicitária, de onde se poderiam lançar informações relacionadas as diferentes formas de pagamento de diferentes impostos, quer sejam para singulares ou colectivas. Entretanto, com esta prática, seriam tomados esforços para realização de um trabalho de persuasão, a nível discursivo, de querer trazer e difundir um conjunto de ideias, valores, opiniões e crenças associado à necessidade de cada cidadão, independentemente da classe social onde está inserida, sentir-se no dever de contribuir.

Uma outra prática comunicativa relevante e abrangente, sob ponto de vista de informação é a participação da Autoridade Tributária de Moçambique nas feiras públicas, participação em eventos criativos públicos, em organizações de actividades culturais, entre outros.

Uma combinação equilibrada entre a comunicação implementada por via web e a comunicação por via de contacto, quer seja através da mídia ou não, por parte da Autoridade Tributária de Moçambique, irá revolucionar a forma de relacionamento entre

a autoridade tributária de Moçambique e o público de todas classes sociais, quer sejam singulares ou colectivos, melhorando a inclusão social no âmbito comunicativo.

Contudo, espera-se que este trabalho tenha contribuído para abrir pistas e incentivar ao cultivo de novas experiências e desafios em prol de novas formas de comunicação e de relacionamento inclusivo.

### **Referências bibliográficas**

Alves, B. M.; D. F. C. (2015) O Imposto Sobre Grandes Fortunas e a Promoção da Justiça Fiscal DOI: <http://dx.doi.org/10.18840/1980-8860/rvmd.v9n1p290-314>. Revista do Mestrado em Direito da Universidade Católica de Brasília: Escola de Direito, v. 9, n. 1 Jan/Jun, p. 290-314.

Aquino, L., & Cassiolato, M. (2009). Análise da agenda social do governo federal.

Coutinho, Clara Pereira; Bottentuit Junior, João Batista. (2007) Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Braga. Universidade do Minho.

Barbosa, F., Araújo, H., Barros, J. M., Risi, É., & Midlej, S. (2009). Avaliação do Programa Cultura, Educação e Cidadania–Cultura Viva.

Barreto, C. M. (2010). “Publicidade interactiva na web 2.0”. In: I. Ferreira & G. Gonçalves (Orgs.). Retórica e Mediatização: As Industrias da Persuasão. Covilhã: Livros LabCom, pp. 155-191.

Batley, R. B. J, (2006) Liv; CUMBI, Amélia. Relatório de Moçambique. Maio.

Boletins, Folhas e Brochuras Tributarias da ATM

Castells, M. (2003). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol.I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Charaudeau, P. (2005). *Les médias et l'información: l'impossible transparence du discours*. Paris: De Boeck.
- De Comércio, Associação et al. O quadro legal para impostos em Moçambique. 2011.
- Cardoso, O. (2006). Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos. *RAP Rio de Janeiro*, 40(6), 1123-44.
- Fernandes, R. (2014), Tributação.
- Fortes, W.G. (2003). *Relações públicas: processos, funções, tecnologia e estratégias*. 2.Ed. São Paulo: Summus.
- França, F., (2009). Gestão de relacionamentos corporativos. In: *Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamento*. São Caetano do Sul: Difusão,. p.209-271.
- Galvão, R. M. M, (2011), A Educação Fiscal como um Exercício da Cidadania. Auditor Fiscal Raimundo Marcelo Mercês Galvão.–Rio de Janeiro: ESG, 2011.
- Goenha, A. M. (2006). O processo de escrever a história e a ficção-A recepção dos Oitocentistas em Moçambique por Rodrigues Júnior e Fernando Amaro Monteiro.
- Gomes, M. J. (2005). Blogs: um recurso e uma estratégia educativa. In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, SIIE, pp. 305-311
- Grillo, S. V. de Camargo (2003). *A estreita convivência entre notícia e anúncios na página dos jornais*. Publicado em: INTERCOM-Revista Brasileira de Comunicação. São Paulo: USP/ECA, v. XXVI, n. 1, p. 47. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/shgr002.pdf>. Acesso: 11 de Junho 2017.
- Kunsch, M. (2003). *Planejamento de Relações Públicas na Comunicação Integrada*. São Paulo: Summus,.
- Kunsch, M. (2009). Relações públicas na gestão estratégica da comunicação integrada nas organizações. In: (Org.) *Relações públicas: história, teorias e estratégias nas organizações contemporâneas*. São Paulo: Saraiva.185-208.

- Lévy, P. (2011). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Mabucanhabe, N L. (2015) A nova era de cooperação Moçambique-China: debates, dilemas, realidades e perspectivas de políticas institucionais. Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica, n. 7.
- Moreira, S. D. C. A. (2008). Controle interno.
- Nabais, J C. (2004) A soberania fiscal no actual quadro de internacionalização, integração e globalização econômicas. 2004.
- O'reilly, T. (2005) *What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*
- Paula, P. F. M et al. (2012). Rádios comunitárias: em prol da comunicação para o desenvolvimento perspectiva comparada: Guiné-Bissau e Moçambique. 2012.
- Ravache, G. (2006) A terceira geração da web. Revista Época . Edição 465 - 16/04/2006 Disponível em [http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1](http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1, EDG77010-6014,00.html), EDG77010-6014,00.html Acedido a: 16/04/2007.
- Ribáuè, J. A, (2015). Avaliação da Problemática do Reembolso do Imposto Sobre Rendimento de Pessoas Singulares-O Caso da UCM-Beira 2010-2012. 2015. Dissertação de Mestrado.
- Vasques, S. (2016). Manual de direito fiscal. Leya.



## Novas tecnologias de informação e comunicação e ensino superior em moçambique: integração curricular e desafios

Momade Amisse Ali  
momade.aali@unilurio.ac.mz  
Taibo Abibo  
taiboabibo@gmail.com

### Resumo

A Política de Informática (PI), aprovada em 2000, destaca seis (6) áreas prioritárias no processo de implementação da Sociedade da Informação (SI) em Moçambique: a educação, o desenvolvimento de recursos humanos, a saúde, o acesso universal, a infra-estrutura e a governação. Por seu turno, a estratégia de implementação da referida política, aprovada em 2002, prioriza, na área de Conteúdos e Aplicações, os projectos de Educação à Distância (EaD), Sistema de Informação sobre o HIV/SIDA, Rede de Ciência e Tecnologia (CITENET), e Sistemas de Informação Científica, e Observatório das TIC. As Instituições de Ensino Superior (IES) são encorajadas para, entre outras iniciativas, dar destaque à formação em informática nos currículos de ciência e tecnologia, e a utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para expandir o acesso ao ensino superior, divulgar os resultados de pesquisas e experimentações, e manter relações de cooperação e intercâmbio com instituições de ensino superior e de pesquisa de outros países. **Objectivo:** Este artigo é parte de uma pesquisa em curso, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, e descreve os factores-chave na implementação das TIC na educação, anotando as experiências e os desafios a serem enfrentados pelas IES em Moçambique, tendo como referencial empírico a Universidade Lúrio (UniLúrio), em Nampula. **Método:** Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, com recurso à pesquisa bibliográfica e documental, incluindo a análise de documentos oficiais como políticas, planos estratégicos, e relatórios nacionais e institucionais. **Resultados:** O sucesso da integração das TIC na educação depende de factores como políticas públicas e institucionais, infra-estrutura tecnológica, visão estratégica, liderança, suporte técnico e parcerias externas. Num projecto denominado “*Universidade Digital (UnD)*”, a UniLúrio adoptou uma infra-estrutura de informática de raiz nos seus 3 *Campi* universitários, através da instalação de uma rede de comunicações de alta tecnologia, contemplando a aquisição de equipamentos de comutação, routers e servidores.

**Palavras-chave:** Novas TIC; Integração curricular; Ensino Superior; Universidade Lúrio; Moçambique.

### Introdução

Fruto do desenvolvimento e da inovação tecnológica, o final da década de 1990 trouxe novas dinâmicas no ensino superior tais como aumento da demanda, a diversificação das ofertas, a mudança nos hábitos de aprendizagem ao longo da vida; e o crescimento da

utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o aprimoramento das redes e engajamento sociais. (Kearney, 2009).

Estas dinâmicas dão-se em um contexto socioeconómico e cultural mais amplo designado por “Sociedade da Informação” ou “Sociedade do Conhecimento”. Um contexto em que a informação, o conhecimento e as TIC constituem elementos indispensáveis para o desenvolvimento económico, político e sociocultural dos países e cidadãos. (Saracevic, 1999, p.1053; Capurro & Hjørland, 2007, p.149).

Neste contexto, de acordo com Skilbeck (1998) e Masetto (2003), as novas TIC – aqui entendidas como conjunto de recursos electrónicos incluindo o Computador, a Internet, o correio electrónico, aplicativos de discussão em rede, blogues e ferramentas para a educação à distância – fornecem os caminhos para alcançar os objectivos educativos, desde o ensino primário ao universitário, através do desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades infocomunicacionais dos cidadãos, e novas oportunidades de ensino e aprendizagem.

Com efeito, o meio académico vem teorizando e efectivando diversas acções relacionadas com a sociedade da informação e conhecimento em pesquisas, seminários, conferências e outras formas de comunicação científica. Ao mesmo tempo, governos de muitos países, no mundo inteiro, consignam orçamentos e constroem políticas públicas, ou seja, instrumentos de planeamento e intervenção em torno da sua implementação. (Webster, 2006; Aparício, 2006; Ali, 2011, p.49).

Para Laita (2016), as TIC desempenham um papel importante na promoção das aprendizagens no contexto da sociedade informação e do conhecimento, e “penetram a escola obrigando-a a incorporá-los nos seus processos pedagógicos e administrativos [...]. Os alunos e os professores passam a ter acesso a uma maior gama de informações e conhecimento”, implicando, necessariamente, a uma “significativa alteração na relação aluno-professor-conhecimento”. (p.36).

De acordo com Mossberger, Tolbert e McNeal (2008), “the necessary building blocks for citizenship in the information age are quality [...] education combined with universal access to the prevailing communication and information medium, the Internet [...]. The

Internet has become such an indispensable source of information [and knowledge]”. (139).

Com o objectivo de assegurar o acesso dos cidadãos aos benefícios do saber mundial, o Governo de Moçambique aprovou, em 2000, através da Resolução 28/2000, de 12 de Dezembro, a Política de Informática, instrumento através do qual Moçambique apresentou a sua proposta de integração na chamada Sociedade Global da Informação. Isto é, “o quadro de princípios e objectivos que permitirão que as [TIC] sejam o motor impulsionador dos vários aspectos do desenvolvimento nacional; da participação dos cidadãos na Sociedade Global da Informação [...] cada vez mais ‘assente na informação e no conhecimento’ ” (Moçambique, 2000, p.3-4; Ali, 2011).

Na sequência, foram identificadas **seis (6) áreas como prioritárias** para o estabelecimento da Sociedade de Informação em Moçambique, nomeadamente, a *Educação; o Desenvolvimento de Recursos Humanos; Saúde; Acesso Universal; Infra-estrutura Nacional de Suporte às TIC; e a Governação.*

Na área da *Educação*, a Política de Informática propõe-se a (i) incentivar e desenvolver o ensino da informática nos vários níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE); (ii) generalizar o uso da Internet nas escolas; (iii) dotar as escolas do país com o equipamento indispensável ao acesso e domínio das TIC; entre outros. (Moçambique, 2000; Ali, 2011, p.106-107, os boldes são meus).

Na área de *Acesso Universal*, reconhecendo o direito do cidadão de ter acesso à informação, ao conhecimento e às novas TIC, a Política de Informática visa: (i) promover o acesso universal no contexto da Sociedade Global da Informação; (ii) criar incentivos para provedores de serviços de telecomunicações em zonas desfavorecidas; (iii) incentivar o acesso à Internet e aos novos serviços da Sociedade Global da Informação; (iv) apoiar a criação de uma rede nacional de pontos de acesso público às TIC e a preços comportáveis para pessoas de baixos rendimentos; entre outros. (idem).

Na área de *Infra-estrutura Nacional de Suporte às TIC*, foram estabelecidos os objectivos de: (i) desenhar uma arquitectura moderna para a espinha dorsal da infra-estrutura nacional de telecomunicações, que assegure o transporte e disponibilização de serviços avançados de telecomunicações; (ii) modernizar a infra-estrutura nacional de energia, para assegurar energia de qualidade tanto nas zonas rurais como nos centros urbanos; (iii) criar uma rede viária que contribua para os programas de desenvolvimento comunitário, particularmente nas zonas rurais; (iv) promover e expandir a utilização de rádio e televisão digitais; entre outros.

Em 2002, foi aprovada a Estratégia de implementação da Política de Informática, que constitui o quadro operacional de projectos a curto, médio e longo prazos nas seis áreas prioritárias da Política de Informática, que têm como suporte a utilização das TIC. Tais projectos foram inseridos num “Programa Integrado de Acção”, visando, segundo o Governo, responder às necessidades de criação da capacidade humana, desenvolver e modernizar a infra-estrutura, produzir conteúdos e aplicações, elevar a eficácia na governação e criar um ambiente legal propício ao desenvolvimento empresarial.

Na área de *Infra-estrutura*, por exemplo, incluem-se projectos de (i) Rede Nacional de Transmissão (longo prazo); (ii) Modernização e Expansão das Centrais Telefónicas Digitais de Trânsito e Locais (Regiões Sul, Centro e Norte) (curto prazo); (iii) Modernização da Rede de Transmissão de Maputo e Arredores (médio prazo); (iv) Redes de Comunicações Very Small Aperture Terminal (VSAT) 73 (curto prazo); (v) Telecentros (curto prazo); (vi) Agências Digitais (curto prazo); (vii) Estações VSAT (curto prazo); (viii) Correio Electrónico de Baixo Custo (curto prazo); e (ix) TeleMOZ: Projeto de Telecomunicações visando o estabelecimento de gateways, Redes dos Governos Provinciais e Acesso à Internet (médio prazo). No âmbito da Política de Informática, os telecentros foram eleitos como a infra-estrutura de referência, “capaz de providenciar acesso às [TIC] ao maior número de pessoas” (Moçambique, 2002, p.3).

Na área de *Conteúdos e Aplicações* constam os projectos de (i) Sistema de Informação sobre HIV/SIDA (médio prazo); (ii) Sistema de Informação Científica (médio prazo); (iii) Ensino à distância (longo prazo); (iv) Observatório de TICs (curto prazo); e (v) Rede de Ciência e Tecnologia. Na área de Governação, destacam-se projectos de (i) Rede

Electrónica do Governo (GovNet) (longo prazo); (ii) Portal de Desenvolvimento do País (curto prazo).

## **Objectivo**

Este artigo é parte de uma pesquisa em curso, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Inovação em Educativa, e descreve os factores-chave na implementação das TIC na educação, arrolando os desafios a serem enfrentados por essas Instituições, tendo como referencial empírico a Universidade Lúrio (UniLúrio), em Nampula.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, com recurso à pesquisa bibliográfica e documental, incluindo a análise de documentos oficiais como políticas, planos estratégicos, e relatórios nacionais e institucionais.

De acordo com Gil (2008, p.27-28) e Cervo & Bervian (2002, p.65-69), as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objectivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo acerca de determinado fato. “Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado”, e constitui a primeira etapa de uma investigação mais ampla”, envolvendo o levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos.

As pesquisas descritivas, por seu turno, têm como objectivo primordial “a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

## **Factores-chave na integração das TIC no Ensino Superior: uma revisão da literatura**

As TIC são consideradas, neste artigo, como agentes de inovação curricular e pedagógica, compreendendo um conjunto de factores indicados como fulcrais para a sua inserção nesse âmbito.

Este texto descreve esses factores a partir da literatura disponível, destacando os seguintes: **(i)** política e estratégia (nacional e local) das TIC; **(ii)** predisposição à mudança e à inovação; **(iii)** infra-estrutura, suporte técnico e orçamento; **(iv)** liderança e coordenação (“*task force*” institucional) das TIC; **(v)** competência infocomunicacional dos utilizadores (estudantes, docentes, investigadores, e técnicos administrativos). (Nachmias, Mioduser, Cohen, Tubin & Forkosh-Baruch, 2004; Muianga, Hansson, Nilsson, Mondlane & Mutimucuo, 2013; Monteiro, 2016; Lagarto, 2013).

Estes factores, de acordo com Nachmias et al (op.cit.), “... mostly affect aspects of the innovation related to teacher roles, instructional contents and teachers methods”. (p.291).

Para Lagarto (2013), “o potencial das TIC para suportar processos de inovação [pedagógica e curricular] deve ser acompanhado por efetivas mudanças de carácter pedagógico e até institucional”. Neste sentido, de acordo com Dolata, 2013; Rito & Carvalho, 2014; Duart & Lupiáñez, 2005c (citados em Monteiro, 2016), a mudança organizacional com base na integração das TIC num contexto académico estabelece a necessidade de um processo de mudança, uma vez que “as componentes tecnológicas usualmente impõem a sua própria lógica sobre o futuro na organização, ao nível das estratégias e cultura”. Em síntese, os processos de introdução das TIC nas IES, influenciam e são influenciados pelos processos de mudança organizacional, “fundamentalmente na redefinição de processos de trabalho e tarefas de ensino e de aprendizagem, que se orientam principalmente para os resultados previstos e pelas necessidades dos utilizadores/alunos”. (p.35-36).

As Universidades, em especial, refere Delors (1996, citado em Laita, 2016) “devem dar exemplo inovado, com métodos que permitam atingir novos grupos de estudantes, reconhecendo as competências e os conhecimentos adquiridos fora dos sistemas formais e dando particular atenção [...] a novas perspectivas de aprendizagem”. (p.35).

Para Finquelievich (2007), as TIC e as suas diversas aplicações ao ensino e aprendizagem, podem ser alternativa para os problemas ou carências do acesso ao ensino superior, principalmente pela população jovem que dispõe de menos tempo para a aprendizagem presencial por causa de suas obrigações de trabalho ou familiares mas, no

entanto, deseja actualizar seus conhecimentos e qualificações académicas, sem sofrer limitações de horários, lugares geográficos ou incorrer em gastos de tempo e dinheiro.

Entretanto, Masseto (2006), chama atenção a questões subjacentes às TIC no processo de ensino e aprendizagem que, de acordo com o autor, não podem ser desconsideradas, por exemplo: a busca pelos melhores recursos para a aprendizagem, acompanhamento contínuo do aprendiz, motivando-o em direcção aos objectivos educacionais, possibilidade da interacção à distância, avaliação do processo e resultados da aprendizagem, e a reconsideração do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno.

A tecnologia adequada a esses objectivos, refere o autor, deve estar coerente com as “estratégias que fortaleçam o papel de sujeito da aprendizagem do aluno e o papel de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes [...]”, incentivando a participação dos alunos, a interacção entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; técnicas que promovam a produção do conhecimento; o trabalho em equipa, comunicações e apresentação em congressos ou conferências; etc. (p.143).

As TIC, de acordo com Masseto (op.cit.) “exigem eficiência e adequação aos objectivos aos quais se destinam”, pois, há uma diferença entre aqueles que entendem as TIC como óptimas para transmitir informações e conhecimentos, por exemplo, a exploração do vídeo ou teleconferência, bancos de dados de disciplinas diversas para consultas e perguntas sobre os assuntos determinados, que seria a “perspectiva ‘instrucionista’ na informática educativa” –, e aqueles que entendem que as TIC devem privilegiar a educação à distância, sendo utilizadas para “valorizar a auto-aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e das novas informações, o debate, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos” e a “aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas”. (p.153-154).

A opção neste artigo recai sobre a última perspectiva, aquela que privilegia a competência infocomunicacional, a interacção, a colaboração e a inter-relações dos sujeitos da aprendizagem. Pois, de acordo com Laita (op.cit.), desafio que as TIC impõem “é a necessidade dos professores e dos alunos desenvolverem competências para uma maior e melhor utilização. [...] seleccionar o que é útil para um determinado objectivo”

Nesta perspectiva, continua o autor, é de mais-valia, de acordo com Laita (op.cit.), “o aprender a aprender, dotar o aluno de competências como as de análise crítica, de reflexão, de criatividade, de investigação, ao mesmo tempo, ao mesmo ritmo em que se ensinam os conteúdos”. (p.36).

Por competência entende-se neste artigo, de acordo com Zarifian (2003, p.137), “a inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta; ou a faculdade de mobilizar redes de actores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, e assumir áreas de responsabilidade”. A competência infocomunicacional seria, então, um conjunto de habilidades em lidar com o ciclo informacional (necessidades, colecta, processamento e uso da informação), com as tecnologias da informação (computadores, programas e aplicativos que ajudam na organização, acesso e utilização da informação) e com os contextos informacionais (tecnológico, científico e comunicação). (Miranda, 2004, p.118),

Apresentamos até aqui, os factores relacionados com o contexto organizacional da integração curricular das TIC, nomeadamente, a predisposição à mudança e à inovação, e as competências necessárias dos utilizadores, mormente os docentes e estudantes no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, outros factores não menos importantes são a infra-estrutura e o suporte técnico adequado.

Segundo Nachmias et al (op.cit),

“this [factor] involves ICT infrastructure measured as student: computer ration as well as the amount of peripherals, availability and extent of use of infrastructure. [...] include technical support within the school, measured by the type of support and its accessibility on a scale ranging from external and less accessible support, to satisfactory internal support backed external teams as the need arises. [...]”. (p.).

Num artigo intitulado “*A Systems Approach to Implementation of eLearning in Medical Education: Five MEPI Schools’ Journeys*”, que descreve as experiências na implementação de *eLearning* na Addis Ababa University School of Medicine, Kilimanjaro Christian Medical University College, University of Botswana School of Medicine, University of Kwazulu-Natal e University of Zimbabwe College of Health Sciences, Vovides et al. (2014) destacam questões como “[...] computer labs,



development of campus wide wireless Internet, audiovisual systems in lecture classrooms, wet lab, and videoconferencing [...]; expansion of Internet access [...], outfitting of teaching and learning spaces with furniture and instructional technologies”, adotados por algumas dessas universiades nomeadamente, na Kilimanjaro Christian Medical University College e a University of Botswana School of Medicine. (p.105).

Neste aspecto, Muianga, Hansson, Mondlane e Mutumucuo (2013), fornecem uma descrição e análise do estado atual da implementação das TIC em 19 IES em Moçambique, relatando que,

All the universities that responded to the questionnaire have Internet connections with bandwidth mostly varying between 64 and 576 kilobits per second (kbps), but some of them do not have a functional website. Moreover, the Universidade Eduardo Mondlane (UEM) has its own independent connection directly to SECOM fiber optic cable with a capacity of 155 Megabytes per Second (MB/s). Universidade Pedagógica (UP), Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM), Academia de Ciências Policiais (ACIPOL) and Universidade Politécnica are directly connected to the TDM fiber optic cable. (p.111).

De acordo com os autores supracitados, além da infra-estrutura descrita acima, existe a Rede de Educação e Pesquisa de Moçambique (MoRENet), estabelecida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia em 2005, e sobre a qual falaremos a seguir, mormente do seu papel na provisão de serviços de interligação e acesso à Internet pelas IES em Moçambique.

### **A Rede MoRENet**

A MoRENet é um projecto governamental decorrente da Estratégia de Implementação da Política Nacional de Tecnologias da Informação, e o seu objectivo é ligar todas as instituições de ensino superior e de pesquisa a uma rede de interconexão e Internet para comunidade académica, no âmbito da sociedade da informação e do conhecimento em Moçambique.

Além de ampliar a largura de banda da Internet, o projecto persegue, também, objectivos de fornecer um conjunto de recursos digitais que são úteis para o desenvolvimento da pesquisa, como bibliotecas digitais; difusão e transferência de conhecimentos; estabelecer uma plataforma de serviços compartilhados, gestão do conhecimento e intercâmbio entre as instituições de ensino superior e de pesquisa, e partilha de melhores praticas de uso de TIC na educação. (Matusse, 2013; Chemane, 2016).

Segundo Chemane (op.cit.), até 2016, o projecto havia logrado a interligação 82 instituições de ensino superior e de investigação; e instalado o sistema de Redes wireless em 16 campus universitários, permitindo a disponibilidade de serviços de e-mail, melhorando a comunicação, a partilha de informação e recursos entre a comunidade académica e de todas as 82 instituições interligadas.

Em termos de perspectivas, ainda segundo o autor citado acima, refere-se à expansão dos serviços da rede MoRENet para 150 instituições de ensino técnico, para um universo de 76.000 estudantes; criação de comunidades de utilizadores por áreas temáticas estratégicas no processo de desenvolvimento nacional, nomeadamente, a agricultura, saúde, educação, turismo, energia, e recursos minerais; aprimoramento da formação dos pontos focais das instituições beneficiárias da MoRENet. (Ibidem).

Importa realçar, de acordo com Muianga et al. (op.cit.), que “MoReNet plays an important role in the implementation of ICT policy in [Higher Education Institutions (HEIs)]. Its impact in the introduction of [ICT for Education] and ultimately in improving access and quality could be even greater if there were a more integrated ICT policy for the whole HEI sector including the new and small HEIs”, such as UniLúrio. (p.111).

A seguir, tendo em conta todos estes pressupostos, falaremos das oportunidades e desafios das IES em Moçambique, com referência empírica a UniLúrio

### **Oportunidades e desafios das IES em Moçambique: o caso da Universidade Lúrio**

Em geral, as IES públicas e privadas devem capitalizar as oportunidades de trabalho em rede no processo de integração das TIC no ensino e aprendizagem, haja vista que, entre elas, há aquelas que já deram passos significativos na arquitectura e implementação de infra-estruturas físicas e tecnológicas essenciais, tendo em vista a inovação pedagógica e curricular, incluindo a introdução de cursos de graduação e pós-graduação à distância.

Como foi referido anteriormente, o ensino à distância oferece soluções e alternativas viáveis para a população jovem que, por razões de demanda do mercado de trabalho, imperativos profissionais e geográficos adversos, necessitam de continuar com a sua formação académica, independentemente do local de residência e/ou trabalho.

Persistem, por outro lado, aquelas com uma infra-estrutura das TIC precária, possuindo, em alguns casos, apenas uma conexão dial-up por meio de um modem, acesso limitado à Internet para uma sala de informática usada por toda a comunidade académica (docentes, estudantes, investigadores). (Muchanga et al. op.cit, p.112).

Os desafios essenciais identificados, referem-se à garantia da qualidade de ensino e aprendizagem e à sustentabilidade da infra-estrutura das TIC no ambiente universitário. Pois, de acordo com Volvides (op.cit.), a integração sustentável das TIC nesse ambiente envolve, necessariamente, “institutional buy-in, adequate infrastructure and support systems for faculty and students, and technical expertise to maintain stability and innovate to fully engage students and faculty. These components form a networked system that enables long-term sustainability”. (p.102).

A UniLúrio, referência empírica neste artigo, foi criada em 2007, através do Decreto n.º 50/2006, de 26 de Dezembro, alterado pelo Decreto n.º 75/2011, de 30 de Dezembro, ambos do Conselho de Ministros de Moçambique, e constitui a primeira instituição de ensino superior pública, com a sede fora da capital do país, Maputo. Iniciou as suas actividades lectivas com a Faculdade de Ciências de Saúde (situada na cidade de Nampula, sede da Universidade), contando apenas com 140 estudantes, subdivididos por 3 cursos de licenciatura, nomeadamente, Medicina, Medicina Dentária, e Farmácia.

Os Estatutos da Universidade estabeleceram o estímulo à inovação e à competitividade e o compromisso com a modernização da sociedade como alguns dos seus princípios. E, desde logo, essa instituição distinguiu-se ao se estabelecer, dois anos após a sua criação, em três *campi* universitários, nomeadamente Marrere (Nampula), Unango (Niassa), e Chuíba (Pemba), regiões consideradas remotas em termos de infra-estruturas e desenvolvimento, e a ministrar apenas as áreas de ciências naturais e exactas.

Comparativamente à prática tradicional do ensino superior em Moçambique, este facto constituiu, *de per si*, uma mudança radical e inovadora, pois, as diversas instituições públicas e privadas existentes no país, para além de oferecer maioritariamente os cursos de ciências sociais e humanas, até então jamais lograram distribuir-se em mais de um *Campus*, província, ou cidade.

Em 2010, a UniLúrio lançou o seu primeiro Plano Estratégico (2010-2014), onde se propunha a consolidar o acesso e uso das TIC, através da:

- Capacitação de todo o Corpo Técnico Administrativo na Universidade;
- Introdução de cursos de curta e média duração nos meses de pouca actividade laboral;
- Introdução de programas de formação de novos funcionários do CTA e do corpo docente, imediatamente ao acto de selecção;
- Desenvolvimento de uma Política e Estratégia de Informática para a Universidade;
- Criação de um sector de informática nas faculdades para apoiar o Centro de Informática da UniLúrio *in loco*, na identificação de necessidades e problemas técnicos, garantindo a segurança e manutenção do equipamento informático alocado às Faculdades; instalação de uma mini-gráfica ou gráfica da UniLúrio pontuais;
- Introdução de cursos básicos (na óptica do utilizador) e profissionalizantes de curta duração com atribuição de Certificados da Academia Cisco e Microsoft; construção de um edifício próprio para o funcionamento do CIUL;
- Fortalecimento de actividades correntes de manutenção correctiva e preventiva de equipamentos e sistemas, produção de sistemas de gestão da UniLúrio;

- Capacitação do CTA do CIUL em primeiro lugar para, depois, partir para a capacitação de outros funcionários da UniLúrio;
- Fortalecimento institucional através da alocação de recursos digitais no âmbito da digitalização da Universidade.

Com efeito, em 2009, no decurso do processo de expansão e implantação dos Campi Universitários de Pemba e Wannangu, a UniLúrio vê-se na necessidade de acelerar com a implantação de infra-estruturas de comunicação capazes de responder a demanda da comunidade académica no acesso a informação interior (Intranet) e exterior (Internet). É com esta visão estratégica que a UniLúrio “adotou nos seus 3 *campus* universitários, uma infra-estrutura de rede de raiz capaz de responder a demanda em curto, médio e longo prazo, através instalação de uma rede informática assente na mais alta tecnologia de comunicações baseada em IP (Internet Protocol) e numa infra-estrutura em cabos de fibra óptica. (UniLúrio, 2014).

Esperava-se que implementação desta infra-estrutura e instalação dos equipamentos associados, viabilizasse “a realização de sessões de vídeo-conferência em programas de capacitação docente, pesquisa, pós-graduação e de ensino a distância, e com a vantagem de poder ser em qualquer lugar bastando para o efeito apenas dispor de um ponto de rede ou adaptador *wi-fi*. (Idem).

Com efeito, no seu Plano Estratégico de 2016-2020, a UniLúrio fez constar o Ensino à Distância como uma linha orientadora da Universidade, tendo aprovado, na sua Sessão Ordinária do Conselho Universitário, de 4 de Agosto de 2017, um programa de implantação do ensino à distância, o qual coloca, igualmente em destaque, a necessidade de “implantação de uma tecnologia avançada, aquisição correcta dos equipamentos digitais e softwares para possibilitar uma gestão eficaz da plataforma específica de EaD facilitando assim a interactividade e a navegação nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)”. (UniLúrio, 2017, p.8).

Em parte, este destaque tem a ver com a própria realidade organizacional das TIC dentro da Universidade, de falta de “tecnologia moderna, equipamentos digitais e softwares [...] para do EaD”. Dados de 2015 referem que a universidade tinha um total de 8 servidores e 218 computadores, fazendo um rácio computador / utente de 1/14.

No campus da Nampula, o principal campus da universidade e estava localizado na FCS, havia 126 desktops, dos quais 62 foram alocados na sala de informática, para as tradicionais classes de tecnologia de informação e comunicação para iniciantes e 64 para serviços administrativos. (UniLúrio, 2014; 2017, p.8).

Ademais, apesar dos avanços, há pontos essenciais de serviço (blocos de salas de aulas, áreas de serviços, salas de conferências e sessões) que funcionam debatendo-se com problemas de e/ou cobertura e qualidade da Internet. A banda da Internet é, em geral, muito baixa e não atende às necessidades dos usuários. Até 2015, havia 3 (três) provedores de Internet, nomeadamente, a empresa Telecomunicações de Moçambique (TDM), a Mozambique e Vietnam Telecommunication (Movitel) e a Rede de Instituições de Ensino Superior e de Investigação de Moçambique (MoReNet), este último governamental, oferecendo 2, 6 e 34 Megabytes por segundo, respectivamente. Entretanto, a rede wireless não abrange todos os espaços do Campus. (Idem).

Considerando que o *Campus* Universitário de Marrere, em Nampula, é o principal centro de serviços da Universidade, e local onde se concentra maior parte dos membros da comunidade universitária (alunos, docentes e corpo técnico administrativo), claramente os meios informáticos disponíveis estão a quem dos utilizadores. Outrossim, embora em menor grau, a alocação dos computadores parece privilegiar mais as actividades meio (administrativas) que as actividades fim (ensino, pesquisa e extensão).

### **Considerações finais**

Este artigo visou descrever os factores-chave na implementação das TIC na educação, arrolando os desafios a serem enfrentados por essas Instituições, tendo como referencial empírico a Universidade Lúrio (UniLúrio), em Nampula, acreditando que a integração das TIC e suas diversas aplicações no processo de ensino e aprendizagem pode trazer soluções de acesso ao ensino superior, à informação e conhecimento científico. As desigualdades e a retenção de profissionais qualificados também podem ser abordadas através do uso das TIC, diante da falta de professores e recursos bibliográficos impressos localmente.

Apesar dos avanços verificados em termos de políticas, estratégias e programas relacionados com as TIC na UniLúrio, a limitada disponibilidade da Internet, o rácio computador/utilizador são os principais desafios identificados no campo de Infra-estruturas. Assim, sublinha-se a necessidade de investimentos consistentes e sustentáveis não só na infra-estrutura tecnológica mas, também, na formação continuada dos utilizadores em termos de subscrição, acesso e uso de recursos digitais disponíveis, nos processos de ensino-aprendizagem e pesquisa, com o envolvimento do projecto MoRENet e das próprias IES, individualmente ou em parceria entre si, local e internacionalmente.

Futuros estudos são necessários a fim de medir o impacto da Rede de Instituições de Ensino Superior e de Investigação de Moçambique (MoRENet), sobretudo na melhoria dos serviços da Internet, na formação de utilizadores, incluindo docentes, estudantes e funcionários, e a interligação da Universidade.

### **Referências bibliográficas**

1. Aparício, M. A. (2006). A sociedade da informação: perspectivas para Angola. 2006. 273 f. Orientador: António Lisboa de Carvalho Miranda. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Brasília: Universidade de Brasília.
2. Capurro, R.; Hjørland, B. (2007). *O conceito de informação*. Tradução de Ana Maria Pereira Cardoso; Maria da Glória Achtschin Ferreira; Marco António de Azevedo. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v.12, n.1, p.148-207, jan./abr. 2007.
3. Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ed. São Paulo: Atlas SA.
4. Kearney, M. (2009). Higher Education, Research and Innovation: Charting the Course of the Changing Dynamics of the Knowledge Society. In: Meek, V; Teichler, V. Kearney, M. (Eds.). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics...* Kassel: INCHER.
5. Ferreira, M. A. (2016). Educação Médica no Século XXI: O Desafio da Integração da Tecnologia e Humanidades. *Gazeta Médica* nº.4, Vol. 3, Outubro/Dezembro.
6. Finquelievich, S. (2007). Transformação nas culturas e políticas institucionais: as Universidades na sociedade da informação e do conhecimento. In: Maciel, M. L & Albagli (Orgs.). *Informação e Desenvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social*. Brasília: IBICT, pp.89-120.
7. Frehywot, S. et al. E-learning in medical education in resource constrained low- and middle-income countries. *Human Resources for Health* 2013, 11:4.

8. Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z.A. et al (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet Commissions*. Published online November 29.
9. Lagarto, J. R. (2013). Inovação, TIC e Sala de Aula. pp.1-18. Disponível em: <<https://ucp.academia.edu/joselagarto>>. Acesso em: 8.jun.2016.
10. Laita, Vi
11. Machado, C.; Farias, M. A. (2012). Das teorias pré-tecnológicas às abordagens colaborativas. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional TIC e Educação TICEDUCA2012.
12. Martins-Melo, F. R. et al. (2014). Modalidade de educação a distância na formação profissional em saúde da família: relato de experiência.
13. Masetto, M. T. (2003). A mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, J. M; \_\_\_\_\_; Behrens, M.A (2003). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 7ed. Campinas/SP: Papirus.pp.133-173.
14. Ministério da Educação. (2012). *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020*. Maputo: MINED.
15. Ministério da Saúde. (2016). Plano Nacional de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Saúde 2016-2025. Maputo: Direcção Nacional de Recursos Humanos.
16. Ministério da Saúde. (2013). Plano Estratégico do Sector da Saúde PESS 2014-2019. Maputo: Direcção de Planificação e Cooperação.
17. Miranda, S. V. (2004). *Identificando competências informacionais*. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, Ago.
18. Mocumbi, A., Carrilho, C., Aronoff-Spencer, A. et al. (2014). Innovative strategies for transforming Internal Medicine Residency Training in Resource-Limited Settings: The Mozambique experience. *Academic Medicine*, vol.89, no.8/Agust Supplement.
19. Monekosso, G. (2014). The evolution of professional education and health systems in sub-Saharan Africa. In: OMASWA, F. & CRISP, N. (Ed.). *African Health Leaders: making change and claiming the future*. Oxford: University Press.
20. Mioduser., D. Nachmias, R.; Tubin, D. et al. (2003). Analysis Schema for the Study of Domains and Levels of Pedagogical Innovation in Schools Using ICT. *Education and Information Technologies* 8:1, 23–36.
21. Mossberger, K., Tolbert, C., McNeal, R. *Digital citizenship: the Internet, Society and Participation*. Cambridge: MIT Press.
22. Muinga, X. et al. (2013). ICT in Education in Africa - Myth or Reality: a case study of Mozambican Higher Education Institutions. *The African Journal of Information Systems*, vol.5: Iss.3, Article 5.
23. Moçambique. Lei n.º. 6/92, de 6 de Maio – aprova o Sistema Nacional de Educação.
24. \_\_\_\_\_. Conselho de Ministros. (2006). Estratégia de Ciência, Tecnologia e Inovação de Moçambique (ECTIM). Horizonte temporal – 10 anos. Apreciada e Aprovada pelo Conselho de Ministros na 15ª Sessão ordinária de 27 de Junho de 2006.
25. Moran, J. M; Masetto, M. T; Behrens, M.A (2003). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 7ed. Campinas/SP: Papirus.pp.7-10.
26. Nachmias, R., Mioduser, D., Cohen, A. et al. (2004). Factors Involved in the Implementation of Pedagogical Innovations Using Technology. *Education and Information Technologies*, 9:3, 291–308.



27. Neeleman, W.; Nhavoto, A. (2003). Educação à Distância em Moçambique. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e à Distância*, São Paulo, Setembro, s/n.
28. Noormahomed, E. V. et al. (2003). Parceria para a educação médica em Moçambique: um novo modelo no desenvolvimento da capacitação institucional. In: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP). XXII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa – *Cooperação e Desenvolvimento nos Países de Língua Portuguesa: o Papel das Universidades*. Belo Horizonte.
29. Saracevic, T. (1996). Ciência da informação: origem, evolução e relações. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-62, jan./jun.
30. Sousa, S. (2005). *Tecnologias de Informação. O que são? Para que servem?* 5ª. ed. Lisboa: FCA – Editora de Informática.
31. Tubin, D., Mioduser., D. Nachmias, R. et al. (2003). Domains and Levels of Pedagogical Innovation in Schools Using ICT: Ten Innovative Schools in Israel. *Education and Information Technologies*, 8:2, 127–145.
32. Vinocur, R. A apropriação das tecnologias da informação e comunicação: mitos e realidades. In: Albagli, S.; Maciel, M. L. (Orgs). *Informação e desenvolvimento: conhecimento, inovação e apropriação social*. Brasília: IBICT, UNESCO, p.71-88.
33. UniLúrio. (2016). Gabinete de Planificação – Departamento de Informação e Estatística. Nampula. [s/ed.].
34. UniLúrio. (2014). *Centro de Informática. Projecto Universidade Digital - rede de dados da Universidade Lúrio (ReDUL)*. Nampula. [s/ed.].
35. UniLúrio. (2016). *Centro de Informática*. Nampula. [s/ed.].
36. UniLúrio. (2017). Deliberação no. 03/CUN/2017, de 04 de Agosto – aprova a Proposta do Programa de Implantação do Ensino à Distância na Universidade Lúrio. Nampula. [S/Ed.].
37. Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society*. 3ed. New York: Routledge.

## **Papel das TIC no Processo de Ensino e aprendizagem, caso da Escola Secundária de Muatala em Nampula**

Dércio dos Santos Teresa Abreu

d.abreu1984@gmail.com

### **Resumo**

A presente comunicação tem como tema “o Papel das TIC no Processo de Ensino e aprendizagem na Escola Secundária de Muatala em Nampula”. O objectivo geral é de compreender o papel do TIC na melhoria do ensino; onde para tal constituem objectivos específicos, a caracterização do processo de ensino e aprendizagem mediante o uso do TIC; análise da percepção dos alunos sobre o uso do TIC no processo de ensino e aprendizagem; e, descrição do contributo do TIC para a melhoria da qualidade de Ensino. Trata-se de um estudo de carácter qualitativo, visto que a ideia é compreender em que medida o uso do TIC na sala de aulas contribui para melhoria da qualidade de ensino. Para tal, servimo-nos das técnicas de entrevista e observação, tendo contado com a participação de 6 alunos, 3 do regime diurno e 3 do nocturno, 2 professores de TIC e da revisão da literatura para o sustento das ideias. Dos resultados obtidos, apurou-se que, o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem é uma realidade na escola em estudo e tem ajudado na melhoria da qualidade pelo facto dos alunos as usarem para as suas pesquisas de matérias académicas e poderem possuir os demais conhecimentos sobre diversificadas temáticas usando a internet. A grande dificuldade, é o facto de os meios serem escassos e o seu alto custo, dificultando a posse por parte da maioria. Por outro lado, ficou saliente que os professores, pais e ou encarregados de educação têm um papel preponderante no acompanhamento dos alunos a quanto o uso das TIC uma vez que ela, não só constroem, como também destroem quando mal usadas.

**Palavras-chave:** TIC, qualidade, ensino, aprendizagem, aluno.

### ***Abstract***

This Communication has as its theme "The Role of ICT in the Teaching and Learning Process at Muatala Secondary School in Nampula". The general objective is to understand the role of ICT in improving education; where specific objectives are the characterization of the teaching and learning process through the use of ICT; analysis of students' perceptions about the use of ICT in the teaching and learning process; and, description of the contribution of the ICT to the improvement of the quality of Teaching. This is a qualitative study, since the idea is to understand to what extent the use of ICT in the classroom contributes to improving the quality of teaching. To that end, we used the techniques of interview and observation, with the participation of 6 students, 3 of the day and 3 night regime, 2 ICT teachers and the literature review to support ideas. From the results obtained, it was found that the use of ICT in the teaching and learning process is a reality in the school under study and has helped in the quality improvement because the students use them for their research of academic subjects and they can have the knowledge on diverse topics using the internet. The great difficulty is the fact that the means are squats and their

high cost, making it difficult for the majority to take over. On the other hand, it was pointed out that teachers, parents and / or guardians have a preponderant role in monitoring students how much the use of ICT as it not only build but also destroy when misused.

**Keywords:** ICT, quality, teaching, learning, student.

## **1. Introdução das TIC no contexto Educacional Moçambicano**

As tecnologias de informação e comunicação em Moçambique e no mundo em geral, constituem hoje um desafio incontornável devido a sua pertinência em quase todos os sectores de actuação política, social, cultural e económico. É neste contexto que a introdução destas no ensino Secundário Geral em Moçambique, constitui uma inovação ao currículo, com o objectivo de responder profissionalmente ao processo de globalização, que exige a formação de um cidadão participativo e empreendedor. E para fazer face a esta realidade, de acordo com o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral as TIC são usadas como meio de ensino nas diferentes disciplinas, para simplificar o trabalho dos alunos na resolução dos problemas, busca e sistematização de informações e ainda a sua utilização interactiva.

Segundo Almeida (2004) as TIC constituem uma ferramenta que deve ser usada como fonte de informação e/ou instrumento para representar o pensamento sobre o conhecimento em construção, de troca de informação e de elaboração colaborativa. Estas, devem servir como fonte para a consolidação dos conhecimentos adquiridos nas várias áreas de saber, despertando no aluno o interesse na pesquisa e elaboração de trabalhos na escola. É nesta perspectiva que, o ensino das TIC em Moçambique vem sofrendo constante mutação e actualização, exigindo a todos os actores o seu maior desdobramento e envolvimento afim de enquadrar-se no mundo globalizado.

De acordo com Kenski (2007), de um lado, as TIC'S, contribuem para um acelerado crescimento económico dos países bem como para a qualificação dos seus cidadãos, uma vez que não passam de uma fonte de busca e passagem de informação e ainda de instrumento para o desenvolvimento integral do aluno, na medida em que transforma as informações obtidas em conhecimento, permitindo deste modo a participação activa na

sociedade. E por outro as TIC, quando racionalmente utilizadas provocam alteração de comportamento de professores assim como de alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado.

Por tanto, como se pode ver as TIC, de facto apresentam uma características de recursos didácticos, isto porque, elas dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem e alteram numerosas funções cognitivas do aluno, ampliando deste modo a memória humana. Com tudo, a escola desempenha um papel importante para a selecção, sistematização, evolução e integração pedagógica dos conhecimentos que os alunos trazem consigo de casa sobre as TIC, os quais os adquiriu mediante os telefones, a televisão, os vídeo *guemes* entre outros.

## **2. Revisão da literatura**

Ao longo desta parte do trabalho ir-se-ão definir os principais termos arrolados em torno da temática em questão, como é o caso Tecnologias de Comunicação e Informação, aprendizagem e aprendizagem significado.

### **Tecnologias de Informação e Comunicação**

Na opinião de Sousa (2005), tecnologia de informação e comunicação é um conjunto de conhecimentos reflectidos em equipamentos ou programas, quer na criação e utilização ao nível pessoal, educacional e empresarial. Esta ideia é igualmente comungada com Ricoy e Couto (2009), segundo a qual afirma que as TIC's é um conjunto de processos e produtos derivados das novas ferramentas digitais, electrónicas, aos suportes da informação e canais de comunicação, relacionados com armazenamento, processamento e transmissão digitais da informação.

Conjugando as ideias destes dois autores, o pesquisador percebe que as Tecnologias de Informação e Comunicação são recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com objectivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mediante o uso de computadores e a internet, elementos que devido a sua popularização potencia

revolucionariamente o processo educativo pelo facto de promoverem o intercâmbio de informações, gerando novos conhecimentos e competências aos seres humanos.

## **Aprendizagem**

Antes de conceituar este termo, importa referir que por natureza os seres humanos são considerados sujeitos de aprendizagem, sendo assim, a aprendizagem e o ser humano são inseparáveis, e, é igualmente um processo contínuo que começa desde que o indivíduo é concebido, posterior nascimento, crescimento e morte. A aprendizagem, não tem um local exclusivo por onde ela ocorre, podendo ser na família, na comunidade, na escola, no intercâmbio com outros seres da mesma espécie.

De acordo com Mwamwenda (2005) “a aprendizagem pode ser definida como uma mudança relativamente permanente no comportamento, na sequência da prática ou de uma experiência de qualquer tipo” (163). Na opinião de Davis (1983) a capacidade de aprendizagem de um novo material decorre da capacidade que o aprendente tem para relacionar esse material com o que já conhece.

Como se pode denotar das abordagens ora apresentadas, a aprendizagem consiste no resultado daquilo que se experiencia, e não, mas também na mudança que ocorrer ao nível cognitivo, psicomotor e afectivo do aprendente.

No que concerne ainda a aprendizagem, autores como Tavares, Ausubel, e Mwamwenda, ressaltam que num processo de ensino e aprendizagem, não basta falar somente da aprendizagem sem se referir da aprendizagem significativa. É assim que Tavares (2004) define a aprendizagem significativa como sendo aquela em que:

O aluno transforma o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico à medida que esse conteúdo se insere do modo peculiar na sua estrutura cognitiva e, cada pessoa tem um modo específico de fazer essa inserção, o que torna essa atitude um processo indissociável (p. 79).

Portanto, Tavares pretende mostrar aqui que a aprendizagem significativa exige um maior esforço por parte do aluno, em conectar o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente, escasseando a possibilidade do aluno como uma tabua rasa.

No pensar de Mwamwenda (2005) na aprendizagem significativa o professor apresenta os conteúdos temáticos mediante palestras, demonstrações, filmes, livros, artigos, excertos de filmes, cassetes, discos, redes sociais entre outros meios, enquanto os alunos escutam atentamente e tomam notas daquilo que consideram importante.

Sustentando a ideia de Mwamwenda, Ausubel afirma que, uma aprendizagem significativa pode ocorrer em sala de aulas e com diversos recursos, desde os tradicionais aos científicos, no entanto, é necessário uma atitude proactiva por parte do aluno, uma vez que ela é encarada como um processo interno e pessoal.

Em redor de tudo quanto foi dito é de referir que para que haja uma aprendizagem significativa, é preciso que os alunos tenham a oportunidades para pesquisar e ou investigar de modos que possam descobrir certos conceitos e princípios que os levaram a verdade a qual pretende atingir, sendo essa a aprendizagem significativa. E ao longo deste processo de aprendizagem significativa, o professor tem o papel de facilitador indutivo, onde o seu dever consiste na apresentação de problemas aos alunos, e estes por sua vez individualmente vão procurando as soluções e posteriormente as unem, formando uma solução global.

### **Integração e Aplicação das TIC`S Processo de Ensino e aprendizagem**

Para Libâneo (2009), a educação influenciada pelo impacto das TIC tende a desenvolver competências cognitivas e operacionais que originam um novo paradigma de aprendizagem centrado mais no saber fazer, mediante a utilização de computadores, internet, telefones, vídeos, discos e cassetes, televisores e data *shows* etc. Santos (2007), acrescenta dizendo que “o uso das TIC nos sistemas educativos, funcionam como um instrumento de transmissão, aquisição e partilha de conhecimentos, pesquisa, análise e resolução de problemas, de conhecimento e de aproximação entre culturas e pessoas” (p. 64).

Ainda no concernente a integração e aplicação das TIC no processo de ensino e aprendizagem, Jonassen (2007), salienta que as tecnologias apoiam na construção de

significados por parte dos alunos, mas que, isso somente acontece quando os alunos são colocados em situações em que possam aprender com as tecnologias. É assim que Correia (2004), insiste que as TIC constituem um factor de incentivo e de diálogo entre professores e alunos, quebrando a monotonia causada pelo modelo tradicional de ensino, e para tal auxiliasse a Santos (2007), quando refere que a escola deve ser um local onde é possível utilizar os meios necessários para edificar o conhecimento, desenvolver atitudes, valores e adquirir competências.

Diante do exposto, percebe-se que a criação de um ambiente de aprendizagem enriquecido pela interacção do aluno com as TIC faculta ao aluno maior probabilidade de construir o seu próprio conhecimento, retirando assim, a possibilidade da consideração do aluno como uma caixa-de-ressonância, onde o professor deveria dotá-lo de o conhecimento, passando a percepção do aluno como construtor do seu próprio conhecimento.

No processo de ensino e aprendizagem, o professor tem como papel na óptica de Belloni (1999, citado em Coelho e Haguenaer, 2004), orientar os alunos nos estudos da disciplina pela qual é responsável, esclarecendo dúvidas e explicando questões relativas aos conteúdos; fazer com que os alunos busquem e que não esperem uma resposta já decifrada, pois é precisamente esta situação que eles vão encontrar na vida e no trabalho, buscar solução para os problemas e não aguardar que alguém trague a solução de problemas a si. Para que isto aconteça, é necessário que o professor mude os seus hábitos, métodos no desempenho das suas funções de integrador das TIC, com vista a lançar desafios, facilitar e por vezes encorajar, responder perguntas com uma outra pergunta, clarificar como os projectos, trabalhos que podem ser levados adiante (Jerónimo, 2014).

Por sua vez, os alunos devem-se deixar aprender com base nas oportunidades que lhes são dadas, com vista a aprender a resolver os problemas que lhes são impostos no contexto do ensino-aprendizagem. Aceder às informações por várias vias e de forma fácil, e desenvolver estratégias de aprendizagem com vista a organizar o saber, da reflexão e da participação crítica. De acordo co Jerónimo (2014), no mundo informatizado, os alunos podem obter informações em tempo real, a partir de livros,

jornais e do próprio professor, disponíveis em diferentes redes de comunicação, *internet*, bibliotecas *online*, dicionários *online*, *watsapps*, *blogues*, repositórios, *facebook*s, *youtub*s entre outros.

### **3. Metodologia**

Quanto aos objectivos, esta pesquisa pode ser classificada como descritiva, pelo facto de ter procurado descrever o papel das TIC's, no processo de ensino-aprendizagem na escola secundária de Muatala. O objectivo geral é de compreender o papel das TIC na melhoria do ensino; onde para tal constituem objectivos específicos, a caracterização do processo de ensino e aprendizagem mediante o uso do TIC; análise da percepção dos alunos sobre o uso do TIC no processo de ensino e aprendizagem; e, descrição do contributo das TIC para a melhoria da qualidade de Ensino.

Partindo dos objectivos da pesquisa, percebe-se que o seu objecto de estudo é a compreensão do papel das TIC no ensino secundário, como uma ferramenta para a construção e partilha de conhecimentos do aluno, no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um estudo de carácter qualitativo, visto que a ideia é compreender em que medida o uso do TIC na sala de aulas contribui para melhoria da qualidade de ensino. Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi de campo, onde para a colecta de dados servimo-nos das técnicas de entrevista e observação, tendo contado com a participação de 6 alunos, 3 do regime diurno e 3 do nocturno, 2 professores de TIC e da revisão da literatura para o sustento das ideias.

Nos dias hodiernos, o sistema de educação em Moçambique, na África e no Mundo tem privilegiado o uso das TIC como fonte para a busca de conhecimentos nas mais diversas áreas de saber, por parte do aluno e integração no mundo globalizado. Em Moçambique, o ensino de TIC, já é uma realidade no Ensino Secundário Geral e de acordo com o plano curricular correspondente, ela é considerada como uma disciplina do tronco comum.

A ideia de introdução das TIC na escola tem em vista responder às expectativas do país e do governo a quanto a sua inserção na sociedade de informação e, que a inovação e o conhecimento constituem um factor chave para a preparação de cidadãos para os novos



desafios do mundo global. Não só, mas também, a introdução das TIC objectiva-se a melhoria da qualidade de ensino e da gestão escolar, mediante acessibilidade de material e informações necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Como forma de colocação em prática deste propósito do governo e da sociedade, o governo em parceria com diversas organizações e para o caso de Muatala, primeiramente a MCEL e depois a Movitel, colocaram à disposição na escola uma sala devidamente equipada com equipamento informático, incluindo dispositivos de acesso a internet, para além da biblioteca física existente. Mas o que se verifica, é que mesmo com estas condições, a escola não tem alcançado resultados desejáveis, uma vez que a maior parte dos alunos graduados na Escola ingressam ao ensino superior sem adquirirem competências previstas, como é o caso de uso das TIC para a superação de dúvidas decorrentes ao longo do processo de construção de conhecimento; recolha informações de diversas fontes para a realização de e apresentação de trabalhos na sala de aulas e o uso do computador para a elaboração de trabalhos académicos. É assim que diante desta realidade coloca-se a seguinte questão de partida: *qual é o Papel das TIC no processo de ensino e aprendizagem na Escola Secundária de Muatala?*

Para tentar responder estas questões, foram adiantadas as seguintes questões de pesquisa: como se caracteriza o processo de ensino e aprendizagem mediante o uso do TIC? Qual é a percepção dos alunos sobre o uso do TIC no processo de ensino e aprendizagem? Qual é o contributo das TIC na melhoria da qualidade de Ensino na Escola Secundária de Muatala?

#### **4. Apresentação, Análise e Discussão dos Dados**

Para a colheita de dados, foram constituídas 3 questões essencialmente: a primeira pretendia saber (Im) possibilidade do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem; a segunda pretendia perceber a importância e ou o papel da internet no processo de ensino e aprendizagem; e a terceira e última, pretendia auscultar sobre o contributo das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Partindo destas questões formularam-se igualmente 3 subtítulos que nortearam a discussão dos dados depois

analisados. Como se disse na descrição dos participantes desta pesquisa, o pesquisador trabalho com um total de 8 elementos, sendo 6 alunos, 3 do regime diurno, 3 do nocturno e 2 professores de TIC.

### **Sobre o Uso do Computador no Processo de Ensino e Aprendizagem**

Em relação a esta temática, importa referir que todos os entrevistados entre alunos e professores foram unânimes em afirmar que é possível usar o computador e as TIC no processo de ensino e aprendizagem na medida em que o professor usa um Data-show para mostrar um filme, uma experiência na sala de aulas, alias os entrevistados foram ainda mais longe dizendo que mesmo nas aulas de educação física tem usado as TIC quando o professor projecta a maneira de como fazer um certo exercício ou ainda como proceder com uma certa dança. Algo interessante é que na escola em estudo, somente os alunos do regime diurno têm TIC, mas a mesma questão foi dada aos do curso nocturno e as respostas não divergiram em nada, mostrando isto que não só na escola se pode aprender as TIC, mesmo em outros locais.

### **Sobre a Importância e o Papel da internet no processo de Ensino e Aprendizagem**

Em relação a importância e o papel da internet no processo de ensino-aprendizagem, dos dados colhidos dos entrevistados, verificou-se que todos eles reconhecem que a internet facilita na investigação dos conteúdos, fornecem informações, que pode ser para a comunicação, para além de servir de meio através do qual conhecem-se novas coisas aprofundamento das matérias a serem leccionadas. A prova disto é que alguns entrevistados diziam “ com um computador ou celular, basta ter gigas, a pessoa consegue ter qualquer informação, e ainda é muito vantajoso usar as TIC porque diminui distâncias; a muito tempo era preciso a pessoa ir a biblioteca procurar livros, e muitas vezes nem encontrava o que queria, mas na internet está tudo lá”.

### **Sobre o contributo das TIC no processo de ensino e aprendizagem**

No que tange ao contributo das TIC's no processo de ensino-aprendizagem, foram diversas as opiniões de entre os alunos e os professores, pese embora, todas indiquem o contributo destas na melhoria do processo de ensino. Os entrevistados disseram que as TIC contribuem para a pesquisa, investigação e realização de trabalhos que anteriormente

eram feitos manualmente, as TIC enriquecem as aulas na medida em que se pode usar diversos dispositivos como meios pedagógicos para a leção, não só mas também as TIC, integram o homem na aldeia global.

De uma maneira geral, do estudo feito na Escola Secundária de Muatala, apurou-se que seja os alunos assim como os professores usam o computador e ou as TIC no processo de ensino e aprendizagem na medida em que usam certos meios tecnológicos como meios didáticos pedagógicos. As TIC tem um papel importante porque facilitam aos alunos e professores daquela escola na investigação dos conteúdos fornecendo informações, que posteriormente podem ser usados para obtenção de um certo conhecimento. As TIC contribuem na formação íntegra do homem em todos os seus aspectos, intelectual, sócio-cultural, político e económico.

### **Referências Bibliográficas**

Almeida, M.E.B. (2004). *Inclusão Digital do Professor- Formação e Prática Pedagógica*. São Paulo, Brasil.

Belloni, M. L. (2005). *O que é Mídia-Educação- Polémicas do Nosso Tempo*. (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Autores Associados.

Coelho, C.U.F. & Haguenaer (2004). *As Tecnologias da Informação e Da Comunicação e Sua Influência na Mudança do Perfil e da Postura do Professor*, *Revista Digital da CVA-Ricesu*.

Correia, H. P. (2004). *Potencialidades Educativas das TIC's no Ensino Básico*. Porto, Portugal: Instituto Superior de Engenharia do Porto.

Davis, G. A. (1983). *Education Psychology: Theory and Practice*. London, Inglaterra: Addison Wesley Publishing Company.

Jerónimo, M. de F. E. J. (2014). *O papel das TIC's no ensino secundário*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, Lichinga, Moçambique.

- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o Pensamento Crítico nas Escolas*. (2ª ed.). Porto, Portugal: Porto editora.
- Kenski, V.M. (2007). *Educação e Tecnologias: O novo ritmo das informações*. São Paulo, Brasil: Papyrus Editora.
- Libâneo, J. C. (2009). *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas Pelo Debate Contemporâneo na Educação*. Recuperado à 6 de Outubro de, 2017, em <http://www.scribd.com/doc/16367378/Teorias-Pedagogicas-modernas-Libaneo>.
- Mwamwenda, T.S. (2005). *Psicologia Educacional: Uma Perspectiva Africana*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Ricoy, M.C & Couto, M. J. V.S. (2009). *As Tecnologias de Informação e Comunicação Como Recursos no Ensino Secundário: Um Estudo de Caso*. *Revista Lusófona de Educação*. Recuperado a 02 de Maio, 2017, <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1123>.
- Santos, A.C.S.P.T. (2007). *As TIC e o Desenvolvimento de Competências para Aprender a Aprender- Um estudo de Caso de avaliação do impacte das TIC na adopção de métodos de trabalho efectivos no 1º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Portugal. Recuperado à 29 de Setembro de 2017, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4766/1/2007001184.pdf>.
- Sousa, S. (2005). *Tecnologias de Informação*. Lisboa, Portugal: FEA- Editora Informática.
- Tavares, R. (2004). *Aprendizagem Significativa. Conceito*. Recuperado em 28 de Outubro de 2014, em <http://objectoseducacionais2.mec.gov.br/bitstrea>.

## **Problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique. As TIC, seu papel na educação ambiental**

Olavo Deniasse

odeniassse@gmail.com

A extracção artesanal de minerais constitui hoje, uma das bases de auto-sustento de muitas das famílias nas zonas rurais onde ocorrem tais recursos, principalmente: ouro e pedras preciosas. Entretanto, essa actividade tem causado muitos problemas ambientais, cuja solução a curto prazo, se tem afigurado de alguma forma incerta. Entre os problemas podem se destacar: a poluição dos rios, desflorestamento, erosão de solos, mortes de pessoa e animais por desabamentos de minas, fuga ao fisco, entre outros. Estes problemas afectam maioritariamente as Província de Manica, Nampula, Zambézia, Tete, Niassa e Cabo-Delgado, dada a intensidade da actividades nesses locais, porque têm elevado potencial. Em muitos dos locais, essa actividade envolve crianças em idade escolar, que abandonam a escola para dar lugar à actividade de geração rápida de renda e com isso, ajudar os pais nas despesas da casa; colocando em perigo o seu futuro e do País. O sector de educação tem várias facetas que podem ser exploradas, entre elas a implementação do currículo local, o aproveitamento para inclusão de conteúdos na educação de adultos, o envolvimento das instituições de ensino técnico-profissionais e superiores, a exploração das TIC, entre outras. Destas diversas facetas, o presente trabalho decidiu dedicar sua atenção a possibilidade de capitalização das TIC no processo de educação para a solução deste problema. Mesmo reconhecendo, as enormes dificuldades para as TIC nas escolas rurais, há que explorar os meios disponíveis e usa-los na educação ambiental das crianças, das comunidades e das lideranças locais no geral.

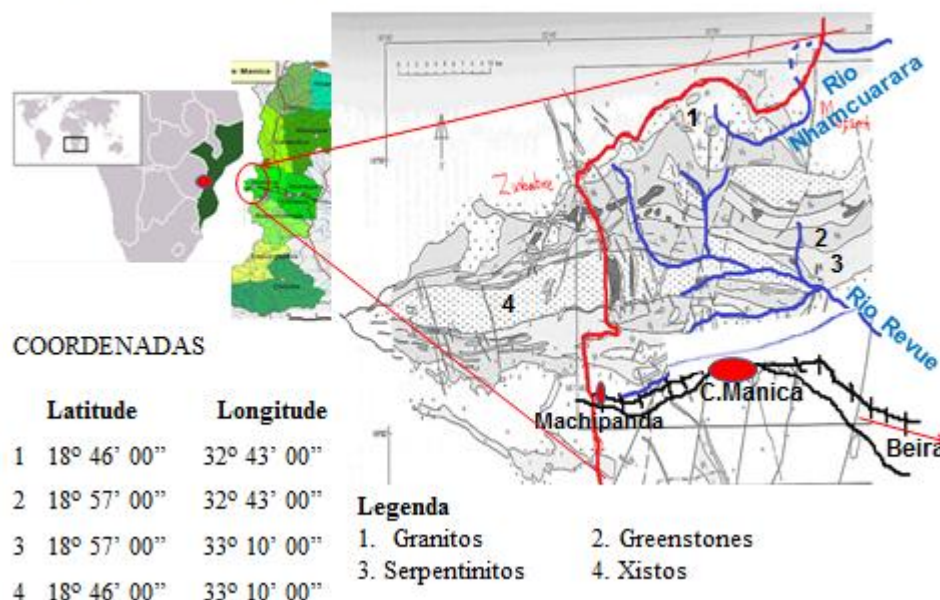
Palavras-chave: artesanal, mineração, problemas ambientais, TIC

## I. Introdução

Em qualquer parte do planeta onde se desenvolva mineração há quase sempre problemas associados. A situação tem se tornado mais preocupante quando esta actividade for artesanal e sobretudo não formal. Os problemas ambientais da mineração artesanal em Moçambique são similares aos que acontecem pelo mundo fora principalmente, devido a razões nem sempre conjugadas: (a) naqueles cujos índices de desenvolvimento são baixos; (b) desenvolvimento muito desnivelado entre diferentes estratos sociais e regiões; (c) casos em que interesses próprios se sobrepõe aos comuns e (d) quando a implementação das normas se afigura complexa.

Sem descurar de outros locais este estudo vai tomar como base fundamental os graves problemas causados pela mineração artesanal nos últimos quase 30 anos em Manica, a área de referência (Figura 1). De acordo com Manuel *et al* (2012), cerca de 100 pessoas morreram vítimas de acidentes e conflitos nas minas e maior parte refere-se a chefes de famílias. Ainda assim, os dados indicados são baixo, devido a omissão de dados pelos mineradores visando evitar consequência vindas do Estado.

Figura 1: Localização da área de estudo-Manica



(Lächelt, 2004, Deniasse, 2014)

Ainda que a legislação moçambicana preveja estudos prévios; tais estudos não se realizam, por incapacidade técnico-financeira dos mineradores artesanal. Este cenário tem propiciado a

perpetuidade daqueles problemas, não obstante os vários estudos feitos visando a solução do problema, por exemplo Dondeyne *et al* (2009) e outros.

A solução desses problemas passa pelo envolvimento simultâneo de diferentes intervenientes entre eles, o sector de educação como refere Deniasse (2012) na estratégia da Província de Manica (2012-2015). É nessa perspectiva que o presente trabalho procura discutir o contributo que as TIC podem desempenhar na mudança de mentalidades das pessoas perante a problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique. O outro referencial tem a ver com o facto certas das comunidades rurais usarem algumas TIC no seu quotidiano. Portanto, a miscelânea de TIC modernas/acessíveis e clássicas poderia ajudar pois,

O contributo das TIC pode ser através da incorporação ou não de conteúdo no processo formal de ensino e aprendizagem, seja para crianças ou na educação de adultos. *Perante este cenário que contributos podem as TIC desempenhar na solução dos problemas ambientais da mineração artesanal no País?*

Para se responder a questão colocada e alcançar os objectivos foi feita:

**Revisão bibliográfica:** visando várias áreas do saber com destaque para a mineração, ambiente e educação.

**Observação de campo:** consistiu em visitas de campo, nas zonas mineiras, observando os procedimentos no processo de mineração, a manifestação dos principais problemas, cenários de envolvimento de crianças que abandonam a escola. Serviu também para compreender o nível de compreensão sobre as TIC e o papel que podem desempenhar.

**Entrevistas:** trata-se de estudo ainda em curso, sobretudo a componente de entrevistas que deve visar: Directores de escolas do interior da área mineira (5), Directores de escolas da periferia da zona mineira (5) Gestores de educação no distrito (1); chefes de turmas/alunos (5) chefes de associações de mineradores artesanais (3), líderes tradicionais locais (3).

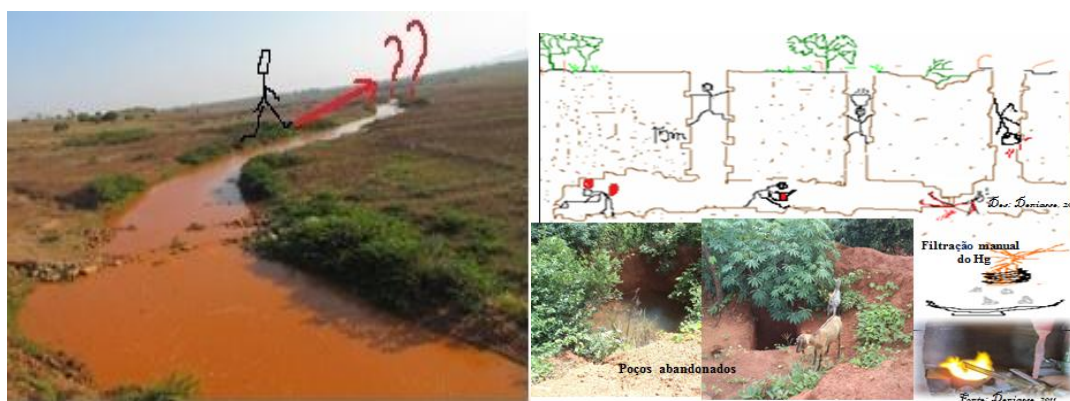
## II. Fundamentos teóricos

### 2.1. Generalidades

A mineração em Moçambique antes da migração dos Bantu para o Sul do Zambeze (Torcato, 1941). Os portugueses tomaram para si no século XVI as minas e baniram sua mineração pelos nativos no século XVIII. O ouro jogaria então um papel crucial: na fixação portuguesa em Moçambique (King, 1916, Muacanhia & Deniasse, 2009); na delimitação da fronteira com a Rodhesia do Sul e no estabelecimento em Manica (1884), da I Direcção de Minas de Moçambique (Carvalho, 1945). A mineração pelos nativos foi retomada nos anos 80, e com ela vários problemas, entre eles:

- a) Limitação do acesso de água potável para os seres vivos e para irrigação (Figura 2);
- b) Mortes por queda em poços abandonados (Figura 3);
- c) Riscos de morte de ecossistemas devido ao uso indevido do mercúrio;
- d) Afluxo ilegal de estrangeiros que fomentam contrabando e fuga ao fisco;
- e) Envolvimento de crianças na mineração que abandonam a escola;
- f) Bolsas de fome por preferência de mineração da produção de comida.

Figura 2: Água turva/mineração/Manica      Figura 3: Riscos de mortes em minas



### 2.2. As TIC no País

As TIC são referidas como sendo da idade da escrita há cerca de 8.600 e foram evoluindo com o tempo até ao que se vê das TIC hoje (Singo & Zavale, s/d; Amaral, 2005) [https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_da\\_escrita](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_escrita). Segundo Singo e Zavale (s/d) podem ser: Sonora (telefone, rádio, *postcast*); Escrita (jornal, revista, banda desenhada), audiovisual (TV, cinema) e outros. As TIC são usadas em vários ramos socio-económicos e fundamentalmente na educação. De acordo com Pereira e



Oliveira (2012) a educação deve correr mais rápido quanto a utilização das TIC nas aulas para estimular o interesse no aluno pela aprendizagem.

Para Mazula (2012,) o ensino em Moçambique deve se alinhar às tecnologias expandindo-as para zonas rurais. O país adicionalmente sublinha a necessidade de mobilizar, capacitar, produzir currícula e conteúdos actuais e avalia-los sistematicamente (República de Moçambique, 2011). Neeleman e Nhavoto (2003) referem que o uso de TIC em Moçambique na educação remonta dos anos 70, com a radiodifusão e dizem ser necessário o uso das TIC acessíveis no processo de ensino.

No âmbito da reforma curricular, Moçambique promoveu em 2010 a introdução das TIC no Ensino Secundário Geral (Pascoal, 2014, <http://www.webartigos.com/artigos/as-politicas-de-tic-s-na-educacao-mocambicana>). O PQG de Moçambique 2015-19, prevê expandir o uso e acessibilidade das TIC no sistema de educação e em áreas essenciais para o desenvolvimento sócio-económico. O Plano Tecnológico da Educação prevê a capitalização das TIC na evolução do modelo de ensino e aprendizagem em Moçambique (MINED, 2011).

### **III. Papel das tic na educação ambiental**

As TIC que podem ser usadas para educação ambiental em qualquer área com uso de rádio, megafone, gravador, jornais, TV, celular, panfletos, banda desenhada e outras. A capitalização das TIC implica desenhar programas educativos. O sucesso vai também depender da sensibilização de vários seguimentos da sociedade incluindo financiadores, lideranças incluindo as do sector de educação e comunidades locais.

**Radio:** Descoberta disputada entre o italiano Marconi e americano Tesla ([https://pt.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1dio\\_telecomunica](https://pt.wikipedia.org/wiki/R%C3%A1dio_telecomunica)). Podem ser usadas as rádios/TV comunitárias, privilegiando também as línguas locais. (Figura 4.a/c).

**Gravador:** Criado pelo dinamarquês Valdemar Poulsen (1898), registrar e reproduz sons . Hoje pode ser feito também por *telemóvel* ou outros dispositivos. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Gravador> (Figura 4.b).

**Figura 4:** algumas TIC clássicas (radio-a/gravar-b/TV-c)



**Megafone:** do grego *megas* "grande" e *fone* "voz", um portátil amplificador de som, usado para difundir informações educativas ou avisos. <http://idgnow.com.br/ti-pessoal/2016/11/18/novo-megafone-da-panasonic>. Podem ser usados em encontros podendo, se passar pelas comunidades as mensagens a pé ou em viaturas (Figura 5.a).

**Telemóveis:** com telemóveis podem se produzir mensagens educativas (teatros/comedias) igualmente em línguas locais e partilhar (Figura 5.b).

**Jornais:** um dispositivo impresso ou cravado de informações de utilidade pública. Roma Antiga, produzia a *acta Diurna*, em metal ou pedra e exibidos em locais públicos, surgiram outros em Veneza, Chinas (Infelise, 2002; Weber, 1605).

Figura 5: algumas TIC (megafone-a; telemovel-b/)



**Panfletos, folhetos, banda desenhada:** são meios frequentemente usados principalmente pelas autoridades de saúde e do ambiente. Procuram chamar atenção

afixando placas de informações úteis e fácil acesso. Podem ser usados do mesmo modo na educação ambiental mineira (Figura 6).

**Figura 6:** algumas TIC (Jornal/panfleto)



#### **IV: CONCLUSÕES**

1. As TIC podem sim desempenhar um importante papel na educação ambiental das comunidades. Esses programas podem formais, no ensino normal e de adulto ou Não formal dado fora de sala de aulas;
2. Teriam que ser desenhados projectos e buscar financiados para a sua experimentação. Esses programas incluiria o treinamento dos professores e activistas dependendo do tipo de TIC a usar;
3. Privilegiar as TIC acessíveis e as rádios/TV comunitárias locais

## Referência bibliográfica

- Amaral, S. (2005). «História da escrita: Surgimento e importância dessa linguagem». UOL - Educação (6 de setembro de 2005). Consultado em 24/10/2017.
- Carvalho, A. (1945). Relatório Anual dos Serviços de Indústria e Geologia de Manica e Sofala. Moçambique. Vila de Manica. Colónia de Moçambique.
- Deniasse, O. A. (2012). Problemática da mineração artesanal e estratégia de acção. Visão estratégica da Província de Manica (2012-1015). I Congresso de Geologia de Moçambique. Maputo 21-23 de novembro de 2012. MIREM/AGM. Maputo. Moçambique.
- Deniasse, O. A. (2014). Problemática ambiental do método de processamento artesanal de ouro. *Gold-belt-Manica*. Propostas de soluções. Dissertação de Mestrado. Universidade Pedagógica de Moçambique. Inédita. Beira. 114p.
- Dondeyne, S.; Ndunguru, E.; Rafael, P. & Bannerman, J (2009). Artisanal Mining in Central Mozambique: Policy And Environmental Issues of Concern. *Resources Policy*. Vol. 34, No. 1-2.
- Gumbo, S., Sibanda, M. & Moyana, V. (1982). The African Heritage—Later Shona Civilizations-ZEB-Zimbabwe. Harare.
- Infelise, M. (2002). "Roman Avvisi: Information and Politics in the Seventeenth Century." *Court and Politics in Papal Rome, 1492–1700*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 212,214,216–217.
- King, A. (1916). Rapport annual pour l'annee 1905-15. Governo dos territórios de Manica e Sofala. Macequece. Província de Moçambique. pp. 2-21.
- Lachelt, S. The Geology and Mineral Resources of Mozambique. Direcção Nacional de Geologia. Mineral Resources Management Capacity Buiding Project. Finaced by Word Bank Crdit no. 3486. DNG-Moçambique & Council for Geoscience- RSA. 2004, pp73, 173.
- Manuel, I. Macuacua, K. & Deniasse, O. (2012). Occupational Health and Safety in Artisanal and Small scale Gold Mining: The Case of Manica Province, Mozambique. Department of Geology, University of Zimbabwe, P.O. Box MP167, Mt. Pleasant, Harare, Zimbabwe. 2012. 15p.
- Mazula, B. (2012). O professor e desafios do ensino e aprendizagem no século XXI. UEM. Revista científica. V1. Maputo, pp.75, 88.
- MINED (2011). *Plano Tecnológico da Educação*. Maputo, Mocambique.

- Muacahia, T. & Deniasse, O. (2008). Desenvolvimento das Técnicas de Mineração Artesanal de Ouro em Manica e seu Impacto no Ambiente. EBMI. Universidade Eduardo Mondlane.
- Muacanhia, T. & Deniasse, O. A. (2009) Mineração de Ouro no Pós-companhia de Moçambique no Distrito de Manica. 1<sup>as</sup> Jornadas Científicas e Tecnológicas de Moçambique. *In* “Promovendo a Investigação Científica, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico Rumo ao Desenvolvimento Sócio-económico do País”. 2007. UEM. Edição Agosto 2009
- Neeleman, W & Nhavoto, A. (2003). Educação à Distância em Moçambique. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, sem pp.
- Pascoal, V.C.B (2014). As políticas de TIC na educação moçambicana. Publicado em 16 de abril de 2014.
- Pereira, E.G. e Oliveira, L.R. (2012). TIC na educação: desafios, conflitos e potencialidades pedagógicas com a web 2.0. 1 Belo Horizonte-MG 1. Setembro de 2012, pp.2-5.
- República de Moçambique (2011). Plano Tecnológico de Educação. As Tecnologias de informação e comunicação potenciando o ensino em Moçambique, p.52.
- Singo, F e Zavale, C (s/d). TIC 10 classe. Texto editora. Maputo. Moçambique, pp. 28-29, 34-38.
- Torcatto, F. (1941). Memórias e Comunicações sobre os Indígenas Portugueses a Sul do Zambeze. Grandes Chefes de África Austral. Estratos do Boletim da Sociedade da Colónia de Moçambique n°44. Província de Moçambique.
- Weber, J. (2006), «Strassburg, 1605: The Origins of the Newspaper in Europe», *German History*, 24 (3): 387–412 (387).

## **As Tecnologias de Informação e Comunicação Como Intermediárias na construção da Cidadania na Família.**

Alberto Luhamisse Salate  
albertoasalate@hotmail.com

### **Resumo**

Este artigo com o tema as Tecnologias de Informação e Comunicação como Intermediárias na Construção da Cidadania na Família, foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, a qual foi considerada a mais apropriada para atingir os objetivos propostos, que consistem em reflectir o papel das TIC's no acompanhamento da educação de cidadania na família e ao mesmo tempo, exortar que a observância da ética na utilização das mesmas seria o melhor caminho para fomentar a cultura assente na harmonia, solidariedade, não-violência e a tomada de consciência sobre o lugar da família como "Pequena Pátria" na construção e educação de valores indispensáveis tais como saber ser e saber estar na sociedade em que estiver inserido. Ainda para a concretização deste trabalho recorreu-se a metodologia do tipo pesquisa exploratória de cunho bibliográfico e debates grupais. O artigo trouxe como constatações: Nas TIC's notam-se uma ausência de tratamento de informações; Uma informação bem tratada poderia trazer benefícios às crianças, aos adolescentes e aos jovens e Nota-se também o transporte de conteúdos negativos de forma implícita para desviar e desvirtuar o juízo de valor do que é bom e do mal; O que dificulta a regulação do uso das TIC's é facto dos conteúdos relacionados à cidadania não permitem gerar lucros aos fornecedores dos meios das TIC's tanto quanto os conteúdos que desvirtuam a boa educação para a cidadania. Os grupos que fizeram parte do debate são de parecer que o emprego das TIC's para a construção da Cidadania, passa necessariamente pelo estabelecimento de regras, pois que não se pode alegar que as crianças, adolescentes e jovens têm a crise de valores, mas sim, o sistema educativo actual é que está em crise decorrente da globalização.

**Palavras-chave:** Tecnologias de Informação e Comunicação – Intermediárias – Construção Cidadania – Família

### **Abstract**

This article with the theme Information and Communication Technologies as Intermediaries in the Construction of Citizenship in the Mozambican Family, was developed from a qualitative approach, which was considered the most appropriate to reach the proposed objectives, which reflect the role of ICTs in the monitoring of citizenship education in the family and, at the same time, to urge that observance of ethics in the use of ICTs would be the best way to foster a culture based on harmony, solidarity, non-violence and the awareness of the place of the family as "Little Homeland" in the construction and education of indispensable values such as knowing how to be and knowing how to be in the society in which it is inserted. Also for the accomplishment of this work we resorted to the methodology of exploratory research of bibliographic character and group debates. The article made the following findings: In ICTs there is an absence of information processing; Well-informed information could benefit children, adolescents and young people; It is also noted the transport of negative content implicitly to divert and distort the value judgment of what is good and evil; What makes it difficult to regulate the use of ICTs is that the content related to citizenship does not allow the generation of profits to the suppliers of the means of ICTs as much as the content that distorts the good education for citizenship. The groups that took part in the debate are of the opinion that the use of ICTs for the construction of Citizenship necessarily requires the establishment of rules, since it cannot be argued that children, adolescents and young people have the crisis of values, but rather, the current educational system is in crisis due to globalization.

**Key Words:** Information and Communication Technologies, Intermediaries, Construction, Citizenship and Family

## **As Tecnologias de Informação e Comunicação**

As Tecnologias de Informação e Comunicação são técnicas e formas de linguagem através das quais se desenvolvem várias formas de gestão e comunicação de grupos, organizações e comunidades. [Www. Infojovem.org.br/inopd](http://www.infojovem.org.br/inopd)

As Tecnologias de Informação e Comunicação são aquelas que podem oferecer resultados e influenciam comportamentos individuais e colectivos e podem auxiliar na ampliação do debate para posterior consciencialização sobre os mais diversos assuntos e para o posicionamento da pessoa como cidadão.

Elas podem ser chamadas comunicação integrada, pois que tem como fim, a coordenação de vários elementos de divulgação, promoção de actividades que uma dada organização ou sociedade estabelece para os seus intervenientes.

## **Intermediário**

Intermediário é um substantivo que pode ser utilizado como mediador ou mesmo intervector.

As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser mediadoras na construção da cidadania.

Uma vez que, o dicionário de Português em *online* explica que a Construção é uma acção e ou efeito de edificar.

No caso da construção da Cidadania, ela precisa de ser edificada através de esforço colectivo e com apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação. Importa referir que, a sua implementação, requer algum requisito para a sua execução, Isto é, precisa de um projecto previamente concebido, em que as Tecnologias de Informação e Comunicação seriam as técnicas intermediárias, com a finalidade de ver moçambicanos com uma educação Integral capaz de traduzir na consciência de Cidadania.

## **Construção**

Quando se fala da Construção, logo a primeira ocorre elementos como a fundação. Fundar é assentar os alicerces. Estabelecer bases da obra, o que pressupõe o uso de máquinas e equipamentos, mas também, implica dispor programas e especificações que devem ser previstas para garantir a integridade física e mental dos cidadãos.

Construir a cidadania moçambicana é uma vontade teórica de Moçambique estabelecer um constructo de valores assentes em princípios que conduzam à uma projecção de princípios éticos baseados em diálogo com o fito de trazer harmonia no seio dos moçambicanos.

Aliás, isto é possível através do desenvolvimento de uma educação individual e colectiva de todos os moçambicanos.

Assim sendo e de acordo com a Resolução nº8/95 de 22 de Agosto, esclarece que,

com a Política Nacional de Educação (...) pretende-se massificar o acesso da população à Educação e fornecer uma educação com qualidade aceitável, isto é, uma educação com conteúdo apropriado e um processo de ensino –aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da Sociedade (p.176).

Por seu turno, Araújo e Lodi (2007) dizem que se,

Deve buscar e compreender a cidadania também sob outras perspectivas, por exemplo, considerando a importância que o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas, ideológicas, científicas e culturais exerce na conquista de uma vida digna e saudável para todas as pessoas (p.67).

Vê-se que as duas acepções têm uma relação, pois que, a promoção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores devem ter um foco ligado à Cidadania e ao Patriotismo. Porque só assim terá valor acrescentado, na medida em que, o capital humano que se pretende educar deve ter autonomia de desempenhar funções que traga benefícios sob ponto de vista eficácia, eficiência, efectividade e relevância dos problemas económicos, políticos, sociais e culturais. É neste contexto, que se pode dizer que o conhecimento do comportamento humano pelo qual se pretende construir nas pessoas, assume um papel relevante para todos aqueles que se interessam desenvolver as acções de Cidadania, com objectivo de conduzir os valores Identitários que adequam a princípios de ética, integridade, responsabilidade, respeito pela legislação e regulamentos, respeito pela maioria dos cidadãos, amor ao trabalho, a pontualidade, a coesão, a solidariedade, a inclusão e por fim a vontade de ser produtivo.

### **Construção de Cidadania**

De acordo com Pereira e Parajara (S/d), a Cidadania é vista no sentido etimológico da palavra, como da origem civitas, que em latim significa cidade, e que tem seu correlato grego na palavra *politikos* – aquele que habita na cidade.

Segundo o Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, “cidadania é a qualidade ou estado do cidadão”, entende-se por cidadão “o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um estado, ou no desempenho de seus deveres para com este”.

A Cidadania é a pertença passiva e activa de indivíduos em um Estado - Nação com certos direitos e obrigações universais em um específico nível de igualdade (Janoski, 1998).

No sentido ateniense do termo, cidadania é o direito da pessoa em participar das decisões nos destinos da Cidade através da Eclésia (reunião dos chamados de dentro para fora) na Ágora (praça pública, onde se organizava para deliberar sobre decisões de comum acordo). Dentro



desta concepção surge a democracia grega, onde somente 10% da população determinava os destinos de toda a Cidade (eram excluídos os escravos, mulheres e artesãos).

Ainda sobre a palavra Cidadania e de acordo com Carvalho (2002), consiste na presunção de coexistir dentro de uma sociedade os direitos civis, políticos e sociais. Nesta perspectiva, uma sociedade só contempla a cidadania plena quando se articulam esses três direitos. Para o efeito, passa-se a descrever as características de cada direito:

**Direito civil:** é aquele que é manifestado nos grandes movimentos como sindicatos, fazer greve entre outras manifestações; possuir seus próprios bens (propriedade privada); livre organização religiosa ou mesmo ideológica.

**Direito político:** é a manifestação do cidadão no acto de votar e ser votado, é a participação na vida política do país.

**Direito social:** é todo um conjunto de acções governamentais e da sociedade civil organizada em oferecer serviços ao cidadão, tais como: saúde (hospitais, prevenção, medicamentos, entre outros direitos à saúde); educação (escolas públicas – reserva-se aqui o direito de escola pública de Qualidade e não refeitórios mirins que é o que as escolas públicas estão sendo transformadas), assistência social sendo compreendidas as acções que minimizam os riscos sociais, aqueles capazes de colocar o indivíduo à margem da sociedade, tais como: Bolsa de estudo, apoio aos necessitados-previdência Social, ajuda às populações afectas de situações de calamidades naturais, Direitos Trabalhistas entre outras.

O que permite dizer, os Estados nas suas políticas de governação ao deixar para o segundo plano direitos aos seus concidadãos, nada se pode afirmar que tal sociedade há um gozo de direito de cidadania plena.

### **Família**

Giddens (1997) define a família como “ um grupo de pessoas unidas directamente por laços de parentesco, no qual os adultos assumem a responsabilidade de cuidar das crianças” (p.463).

Mais adiante este autor assume que os laços de parentesco são relações entre indivíduos, estabelecidas tanto através do casamento, como por linhas de descende que ligam familiares consanguíneos (mãe, pais, filhos e filhas, avós entre outros).

A definição do conceito de Família deve merecer um reparo, uma vez que ela, na sua génese tem a ver com o lugar do mundo ou da sociedade à qual cada um pertença, não existindo uma uniformidade a ser designada.

Para o caso de Moçambique, na lei da família nº 24/2004 de 24 de Agosto no seu artigo 1 coloca-se as seguintes disposições:

- “ 1. A família é a célula base da sociedade, factor da socialização da pessoa humana.
2. A família constitui o espaço privilegiado no qual se cria, desenvolve e consolida a personalidade dos seus membros e onde devem ser cultivados o diálogo e entreajuda.
3. A todos é reconhecido o direito a integrar uma família e de constituir família” (p. 342-1).

## **2. As Tecnologias de Informação e Comunicação como pilares de Educação e de contacto**

Desde o Séc. XX até aos dias de hoje, assiste-se um desenvolvimento marcado pela digitalização dos meios de Comunicação e com este processo aumentou significativamente a circulação de informação.

Contudo, esta realidade não é satisfatória para a sociedade e as comunidades na concretização de alguns objectivos achados cruciais, como é o caso da educação do Homem para a cidadania.

Relativamente a este propósito, Caetano & do Lorenzo (2014) sustentam que,

“a vulnerabilidade social é um fenómeno determinado pela estrutura de vida cotidiana das pessoas e comunidades, directamente relacionado aos factores que a determinam, como é o caso de recursos como renda, informação, conhecimento e tecnologias e falta de acesso a poderes públicos e outros tipos de representação social” ( 34-44).

Esta realidade é possível ser transformada positivamente, uma vez que se sabe, a comunicação tem o poder. Hoje, no âmbito da globalização o que sabe é que, os elementos funcionais não residem apenas no emissor, receptor e mensagem, pois que, por cima destes elementos, acrescentam-se a compreensão do conteúdo, a assimilação e processamento de informações para provocar a acção consciente e, possivelmente, a transformação da vida de cada um e de todos nós em conjunto.

O que se pode dizer realmente é que a comunicação influencia comportamentos Individuais e colectivos e pode ajudar de forma proactiva o aumento de debates tendentes a consciencialização sobre os mais diversos assuntos incluindo a pessoa como cidadão.

Ainda na senda de Castell (1999) citado em Caetano & do Lorenzo (2014), explica que,

“Há actualmente uma nova forma de relação entre economia, Estado e sociedade, como resultado da revolução tecnológica que está na base da chamada a sociedade da informação. Nela, a comunicação assume grande relevância, atuando na elaboração de conceitos, percepção de consciência e entendimento das questões mundiais relevantes para a humanidade” (p.441).

Mediante este contexto, as Famílias e a sociedade em geral, deviam ter um desafio que pudesse sensibilizar as pessoas e, no caso concreto, no que se refere ao conteúdo da construção da Cidadania, bastando para tal, o uso de estratégias pragmáticas de comunicação.

Porque as TIC's hoje operam em conjunto para construção de valores, isto acontece devido a esta capacidade do indivíduo ser interconectado em diversos interfaces comunicacionais, e faz deste um potencial emissor e receptor de mensagens.

Castells (2007) afirma que as Tecnologias de informação e Comunicação têm a capacidade de penetração em todas esferas da actividade humana.

Dentre várias perspectivas do uso das TIC como ferramentas, há que considerar também, que elas fazem parte de utensílios utilizados no ambiente doméstico, portanto em casa, no trabalho, na escolas entre outros e desmembram-se em:

Informática - que se subordina no tratamento automático de Informações em computadores; Tecnologias de Informação - processo pelo qual se usam *hardware* e *software* para o processamento e tratamento central de informação e comunicação e; as Tecnologias de Informação e Comunicação - consistem na transmissão de Informação através de redes de computadores e meios de comunicação.

Hoje, nota-se a mudança da identidade cultural já conhecida por muitos e constrói -se cada vez mais nova que não é familiar a todos nós, numa perspectiva do desenvolvimento cada vez mais imprevisível, isto tudo graças à Revolução Tecnológico que se assiste no mundo globalizado. Razão pela qual Castells (2007) afirma que,

A nova forma de poder reside nos códigos de Informação e nas imagens da representação em torno das quais as sociedades organizam as suas instituições e as pessoas constroem as suas vidas e decidem o seu comportamento. É por este motivo que o poder na Era da Informação é simultaneamente Identificável e difuso. (p.506)

Fazendo uma frieza análise e franca, seguramente as tecnologias de informação e de Comunicação constituem uma forma de poder, pois, que não há nenhuma iniciativa actual que não possa vir ter a Intervenção das mesmas. Elas constituem o berço do desenvolvimento global, porque de facto constitui o segundo suporte da mente do Homem.

É desta forma que quando se pretende falar das TIC's deve olhar de forma sistémica, uma vez que, se trata de um Sistema de Comunicação Educativo por englobar uma série de ferramentas sincronizadas, que constituem os pilares do funcionamento da comunicação, mas também ela não educa, isto é paradoxal, porque as mesmas ferramentas transmite situações malélicas de forma arbitrária, irresponsável e que de certo modo desvirtuando naquilo que devia ser aproveitado para o bem.

Elas são pilares de Educação e de contacto porque se sabe que, para além dos tradicionais órgão de comunicação social de massas, tais como: a Televisão, a Rádio, o Jornal, hoje encontramos o celular entre outros; os painéis de caixas electrónicos, sites, mensagens,

blogues e tantos outros meios. É nesta multidisciplinaridade de meios de comunicação surge a ideia do uso de comunicação integrada, porque tem a capacidade de coordenar de forma sucinta.

### **3. A Construção de Cidadania na Família como um processo de empoderamento da Identidade Cultural e Ideológica da Sociedade**

A construção da Cidadania impõe-se a escolha de recursos estruturantes capaz de solidificar as intenções que se pretende alcançar ao curto, médio e a longo prazo, no que tange os direitos do âmbito, civil, político e social, pois, ser cidadão é respeitar e participar nas decisões da sociedade para melhorar as suas vidas e a de outras pessoas e é preciso que se coloque o seguinte:

Como é que a família participa na construção da Cidadania?

Ao se fazer esta pergunta achada pertinente, por que pretende-se com este questionamento, estabelecer se as relações sociais, morais e éticas que possam aprimorar o tipo de Personalidade Identitária da sociedade pela qual a cidadania vai se forjar, isto é, que sociedade se pretende construir.

Que tipo de homem pretende-se moldar para este fim e qual é a preparação que as famílias têm para a aliar a educação da cidadania informal e a formal através das TIC's?

Que doutrina e estratégias existem para formatar a sociedade e os seus intervenientes ao processo a partir da família?

Como as Tecnologias de Informação e Comunicação devem intermediar na construção da Cidadania na família?

Paralelamente as questões aqui apresentadas, importa revisitar a Educação um Tesouro a Descobrir, o Relatório da Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI.

Dolors et al (1996) fazem o questionamento que se acha crucial a qual se explicita: "viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê?" (p.60)

A pergunta dada não tem uma resposta linear, contudo, De Castro (2014) responde em torno desta questão, dizendo

“Que se deve ter em conta, que há um caminho, um processo, que precisa se ajustar ao mundo contemporâneo. Pressupõe, entre outras coisas, a quebra de paradigmas, entendimentos de culturas e de costumes e fundamentalmente, vontade e disposição de repensar o nosso meio em que vivemos, para chegar ao mundo que queremos” (p.8).

Analisada a questão desta forma, importa afirmar que a construção da cidadania deve ser feita na participação activa no dia-a-dia, em projectos comuns com a sociedade onde estamos inseridos, assumi-los activamente e com responsabilidade, ao desempenhar as actividades profissionais, culturais, nas associações e em todas esferas da vida a partir da família.

É importante observar que o esforço focal deve ser do reconhecimento que cada membro da colectividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais e estimulando o trabalho em equipa (Dolors et. al, 1996).

É sustentável, pois, na família é onde se desenvolve a personalidade individual de cada membro e é lá onde se prepara o individuo para a inserção na vida social.

Desta forma, a família como a célula base da sociedade, factor da socialização da pessoa humana, é um agregado social que de certa maneira é a “pequena pátria” que cada um deposita a sua solidariedade, valores costumeiros, educação de consciência sobre a cidadania.

### 3.1 Evolução Histórica do conceito de Cidadania

#### Quadro 1: A Evolução Histórica do conceito de Cidadania

<b>Tempo Histórico</b>	<b>Principais Ideias</b>
Grécia Após Sec.VI aC.	A Cidadania era confundida com a naturalidade e encontrava a sua expressão na lei. O mais elevado dos direitos era o da participação dos cidadãos nas decisões da cidade, podendo ser escolhido ou nomeado para qualquer cargo público.
Império Romano 27 aC- 476 dC	O direito romano definia a Cidadania como um estatuto jurídico-político que era conferido a um dado indivíduo, independentemente da sua origem ou condição social anterior. Este estatuto (status civitas) uma vez adquirido atribuía-lhe um conjunto de direitos e deveres face à lei do Império.
Idade Média SecV-1453 (Séc. XV)	A desagregação do Estado Romano traduz-se no fim do conceito grego-romano de cidadania; Os direitos do indivíduo passam a estar dependentes da vontade arbitrária do seu senhor; Há consciência que todos homens eram iguais, porque filhos de um mesmo Deus. Ninguém é por natureza escravo ou senhor, são as circunstâncias do nascimento ou os casos da vida é que ditam as diferenças entre os homens.
Idade Moderna Séc.XV-1789 (Séc.. XVII)	Na Europa desenvolve-se três importantes movimentos políticos (Rev. Inglesa, Rev. Francesa, Surgimento da filosofia das Luzes- o Iluminismo) conduziram a uma nova perspectiva sobre a cidadania. a)A Centralização do Estado implicou o fim do poder arbitrário dos grandes Senhores. Os cidadãos passam a reportar os seus actos ao Estado e não aos Senhores; b)Na Inglaterra, os cidadãos colocam o fim ao próprio poder absoluto dos reis e consagram o princípio da igualdade de todos perante à lei. O Estado enquanto Instituição, só se justifica como garante dos seus direitos fundamentais, como a

	<p>liberdade, a igualdade, e a prosperidade.</p> <p>c) Alguns teóricos, o caso de John Locke, vão mais longe e proclamam que todos homens independentemente do estado nação a que pertencem, enquanto seres humanos possuem um conjunto de direitos inalienáveis. Nascia deste modo o conceito de direitos humanos e a própria cidadania mundial.</p>
<p>Época contemporânea Séc. XIX-XX</p>	<p>Na Europa, as lutas sociais procuram consagrar os direitos políticos e os direitos económicos. Nesta perspectiva, os cidadãos reclamam a possibilidade de elegerem ou substituir quem os governem; Também reclamam o acesso aos bens e o património colectivamente produzidos e acumulado.</p> <p>No Séc. XX verifica-se ainda a continuação da luta em torno dos benefícios sociais, no sentido de uma melhor distribuição da riqueza colectivamente gerida com vista a assegurar as condições de vida mínimas para todos os cidadãos. A cidadania passa a ser preconcebida com um conjunto de direitos económicos, sociais, culturais entre várias, que a sociedade de pertença deve assegurar.</p> <p>A Cidadania de hoje assente na globalização, assiste-se movimentos com reflexos profundos em torno do conceito. Há uma enorme mobilidade de pessoas à escala mundial que pressupõe que caminhamos para um novo conceito de cidadania identificada como uma cosmo visão centrada nas organizações Regionais, Continentais e Mundiais.</p>

**Fonte:** Paramaja & Pereira (S/d). *Noções Básica de Ética e Cidadania*. Rio de Janeiro. (p.8).

### 3.2 As Teorias sobre a Construção de Conhecimento

As teorias que se apresentam, visam sustentar as várias formas que alguns autores apresentam para a educação do homem. Desde modo, apresentam-se apenas duas que a seguir vão ser evidenciadas.

#### 3.2.1 Teoria Construtivista de Piaget

Corbellini (2012) analisa a teoria construtivista de Piaget e chega a conclusão que ela se preocupa como o sujeito que constrói o seu conhecimento.

Mais adiante ele refere que o construtivismo surge face a reformulação de paradigmas do empirismo e do apriorismo, que se baseiam no ensinar.

Face a esta realidade e segundo Corbellini (2012), a Teoria construtivista de Piaget assenta numa perspectiva de que o conhecimento é resultado da interação entre o sujeito e o objecto sendo que há intervenção de quatro factores, tais como: biológico (maturação nervosa); as experiências físicas; as trocas sociais e o equilíbrio (p.1-11).

Como se pode depreender a teoria de Piaget é subentendida como aquela que funciona como um processo em que o sujeito é activo e construtor do seu conhecimento e ao mesmo tempo impõe-se o conceito educar.

Passa-se para análise da mesma teoria Construtivista na perspectiva de Vygotsky.

#### 3.2.2 Teoria Construtivista de Vygotsky

Vygotsky centra-se no seu estudo as maneiras de como o Homem apreende os conhecimentos, a diversidade epistemológica que é dada a construção de Cidadania, impõe que se ofereçam algumas correntes que estejam a acompanhar para o debate deste estudo.

Assim, ao olhar o desenvolvimento humano, Vygotsky (1996) citado em Rabello e Passos (2005) faz uma abordagem Sociointeracionista, na qual fundamenta que “o desenvolvimento humano se dá em relação nas trocas entre parceiros sociais, através de interação e mediação” (p.1-10).

O que leva a inferir que o desenvolvimento humano não depende apenas do indivíduo, mas sim da sociedade onde este está inserido.

Fazendo uma relação dos dois Teóricos, são notáveis as tendências de argumentos sobre a aquisição do conhecimento do Homem.

A Teoria Construtivista de Vygotsky centra-se na aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o Vygotsky o sujeito é interactivo, por que adquire conhecimentos a partir de relações intrapessoais e de troca com o seu meio mediante a mediação. Portanto, para ele, o homem é um ser biológico, histórico e social.

A teoria de Vygotsky relaciona-se com o Paradigma das Interações Comunicacionais, que sustenta que, “ o acto comunicativo é suportado por um paradigma assente em três dimensões; a relacional, a simbólica e a da experiência” (Monteiro et al, 2008, p.339).

A relação reside no facto da dimensão relacional operar uma interacção entre as pessoas, há uma presença conjunta, a presença dos interlocutores é mediada pela palavra, o que faz com que os interlocutores se definam (comportamento) a partir de seu envolvimento com a materialidade simbólica (processo histórico).

Dimensão simbólica é a presença de uma mensagem que permite o estudo da Comunicação. A mensagem é a objectivação de um sentido referente a uma realidade subjectiva do emissor que se emite por via da intenção do mesmo.

Dimensão experiência a comunicação é feita num contexto concreto.

Enquanto isso, Piaget coloca a forma de reagir sobre o meio circundante como fundamental, pois na sua óptica, permite fazer uma relação entre o comportamento humano e as relações sociais existentes e as atitudes que o homem apresenta para com o seu meio envolvente, que se afigura como ser biológico, histórico e social.

#### **4. Metodologia**

Neste capítulo, pretendeu-se discutir os procedimentos metodológicos observando os padrões científicos. Para o efeito este artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa exploratória com o cunho bibliográfico e foi desenvolvido entrevista semiestruturada aos

grupais focais, a qual foi considerada a mais apropriada para atingir os objetivos propostos, daí que a pesquisa foi realizada por meio do estudo de caso, onde a questão principal foi avaliada por meio de grupo focal e foi direcionada para o grupo de 19 professores e 39 Estudantes, totalizando o número de 58 participantes e que foram distribuídos em cinco grupos cabendo cada grupo um total de 11 indivíduos.

De acordo com Rodrigues (1988) citado em Vilelas (2009) “o grupo focal é uma forma rápida, fácil e prática de nos pormos em contacto com a população que queremos investigar” (p.221).

Por sua vez, Meier e Kudlowitz (2003) citado em Vilelas (2009) realçam que “o grupo focal apresenta vantagens, tais como dar oportunidade ao pesquisador de conhecer *in loco*, além de reduzir os custos e o tempo gasto, em comparação com outras técnicas” (p.221).

A opção pelo debate através do grupo focal mediada pela entrevista semiestruturada deveu-se ao facto deste processo facilitar correcções, permitir esclarecimentos e adaptações que a tornam mais eficaz na obtenção das informações desejadas.

## **5. Resultados**

Os dados recolhidos e processados, segundo a metodologia anteriormente exposta, a sua discussão obedeceu as questões como a seguir se apresentam.

### **5.1 Que contributo tem as TIC's na construção da cidadania na Família**

Para esta questão, os que intervenientes dos grupos são de opinião que as TIC's tornaram hoje como ferramentas práticas cada vez mais aplicadas nas famílias e têm contribuído na rapidez do fluxo da informação. É mais fácil e rápido localizar os intervenientes da família para a troca de informações através das TIC's. Contudo nesta rapidez coloca-se o problema de tratamento dessa informação, que se afigura num conjunto de factores, tais como: i) Nas TIC's notam-se uma ausência de tratamento de informações; ii) Uma informação bem tratada poderia trazer benefícios às crianças, aos adolescentes e aos jovens; iii) Nota-se também o transporte de conteúdos negativos de forma implícita para desviar e desvirtuar o juízo de valor do que é bom e do mal;

De igual modo foi constatado que as famílias são muito pequenas, elas não têm condições totais para o tratamento completo das informações, por falta do domínio das TIC's e como forma de suprir este défice, o Estado deve através de legislação atribuir tarefas às famílias,



criando programas de ensino não formal, a Escola como intermediária e o próprio Estado como a entidade macro. Nota-se aqui a ausência de obrigações ou tarefas concretas que as famílias, escolas devem exercer de modo a que as crianças, adolescentes e os jovens tenham conhecimentos sobre as obrigações educacionais através das TIC's, nomeadamente, Rádio, TV's, Internet, Emails, Blogues entre outras.

### **5.2 Como é que o uso das TIC's podem contribuir para a construção da cidadania para as famílias.**

Para esta pergunta alguns intervenientes afirmam que os meios físicos das TIC's existem e estão difundidos na sociedade, porém não existem regulamentos de uso dos mesmos. É através dos regulamentos, que seria capaz de gerir entre os meios das TIC's existentes os conteúdos que neles são vinculados. Isto permitiria que os encarregados de Educação ou as famílias controlassem o tempo e os conteúdos que os seus educandos têm através das TIC's.

O que dificulta a regulação do uso das TIC's é facto dos conteúdos relacionados à cidadania não permitem gerar lucros aos fornecedores dos meios das TIC's tanto quanto os conteúdos que desvirtuam a boa educação para a cidadania.

Como exemplo disso, os gestores das Rádios e Televisões preferem não fazer debates relacionado as boas maneiras de ser e estar nas horas de maior audiência, pois, o mercado (patrocinadores) preferem que a mesma hora sejam passados outros conteúdos, tais como novelas que até certo ponto ensinam o desnecessário.

### **5.3 Como é que devem ser empregues as TIC's para a construção da Cidadania na Família**

Os grupos que fizeram parte do debate são de parecer que o emprego das TIC's para a construção da Cidadania na Família, passa necessariamente pelo estabelecimentos de regras, pois que não se pode alegar que as crianças, adolescentes e jovens que têm a crise de valores. Para estes, o grande problema de uso das TIC's, tem a ver com as políticas do Estado no que tange a regulação e programação. Ficou claro que este passa a ser um desafio, uma vez que as crianças e adolescentes das Escolas Secundárias são usuários de Facebook, Whatsapp, Internet e outras ferramentas de Comunicação e, como consequência disso, ainda se regule os procedimentos de uso na família, será difícil controlar o manejo indevido das TIC's nestas condições.

## 6. Conclusão

Para um artigo como este que faz a reflexão sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação Como Intermediárias na construção da Cidadania na Família é óbvio que pode ter resultados diferentes dos esperados. Analistas que estiveram em torno debate sobre o tema, afirmam que é um desafio enorme no que tange os passos a dar para a concretização dos objectivos referentes o que as TIC's têm na construção da cidadania na Família, uma vez que, coloca-se o problema de tratamento da informação, que se afigura num conjunto de factores, tal como é o caso de transporte de conteúdos negativos de forma implícita para desviar e desvirtuar o juízo de valor do que é bom e do mal.

Em relação a segunda pergunta que se debateu, foi como é que o uso das TIC's podem contribuir para a construção da cidadania para as famílias. Foi constatado que os meios físicos das TIC's existem e estão difundidos na sociedade, porém não existem regulamentos de uso dos mesmos. É através de dos regulamentos que seria capaz de gerir entre os meios das TIC's existentes os conteúdos que neles são vinculados.

Por último, foi abordado pelos intervenientes que o emprego das TIC's para a construção da Cidadania na Cidade na Família, passa necessariamente pelo estabelecimentos de regras, pois que não se pode alegar que as crianças, adolescentes e jovens que têm a crise de valores. Para estes, o grande problema de uso das TIC's, tem a ver com as políticas do Estado no que tange a regulação e programação.

### Referências Bibliográficas

- Amaral D.P. (2007). *Ética, Moral e Civismo: Difícil Consenso*. Cadernos de Pesquisa, n. 131, v. 37maio/ago. P.351-369.
- Carvalho, J.M. Cidadania (2008). *O longo caminho*. (11<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Castells M. (1999). *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra.
- Corbellini, S. (2015). *A Cooperação Intelectual entre discentes na educação Online: um método em acção*. Tese apresentada ao programa de Pós- graduação em Educação a Universidade Federal do Rio Grande Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Porto Alegre.
- Da Silva, L. I. L. & Lodi, (2007). *Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade*. Brasília: Edição e Revisão de Textos.

- De Castro, E.A. (2014). *Ética da Comunicação: Fomentando a Cultura do Encontro*. Revista Electrónica vol.8, nº14, jul/dez, p.5-17.
- Dolors, J. et al (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Paris: Unesco.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbernkian.
- Maluf, A. C. da R. F. D. (2010). *Novas Modalidades de família na Pós- Modernidade*. Tese de Doutoramento apresentada à Banca examinadora da Faculdade de USP. São Paulo.
- Meira, M.E.M; Tanamachi, E.R. (2003). *A atuação do psicólogo escolar como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação*. In Meira, M.E.M; Antunes, M.A.M. (orgs) *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 11-62.
- Monteiro, A. C.; Caetano, J. e Lourenço, J (2008). *Fundamentos de Comunicação*. (2ªed.). Lisboa: Edições Sílabos.
- Lei da família nº 24/2004, de 24 Agosto, *aprovada pela Assembleia da República de Moçambique: Maputo*.
- Pereira, G. A. & Paramaja (S/d). *Noções Básicas da Ética e Cidadania*. Disponível em <http://www.almg.gov.br/bancoconhecimento/temático/ÉtiCid>. Pdf no dia 19 de Julho de 2017.
- Rabello, E.T. e Passos, J. S. (2007). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. São Paulo. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> no dia 12 de agosto de 2017.
- A Resolução nº8/95 de 22 de Agosto, *Aprovada no Boletim da República nº41,1ª Série aprova a Política Nacional de Educação*. República de Moçambique. Maputo.
- Vigotsiki, L.S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de Construção do Conhecimento*. (1ª ed.). Portuga

## Os desafios da cultura Changana face à Globalização

Nelson Júlio Chacha

nejucha@gmail.com

### Resumo

A globalização, entendida como o facto de vivermos cada vez mais interdependentes uns dos outros, está “consentindo” que as culturas dos países industrializados “abafem” e “destruam” as dos países mais pobres, sobretudo africanos. Este fenómeno designado “ infusão cultural” tornou-se uma realidade incontrolável, inegável e inadiável. Para a África e Moçambique em particular, o fenómeno pode ajudar na reestruturação e reorientação das culturas aparentemente desestruturadas e desorientadas pelo legado da escravatura, colonização, e pelos conflitos armados internos. Este artigo discute a problemática atual da cultura face ao fenómeno da globalização. A discussão é materializada com base na cultura Changana, localizada na zona sul do país, muito concretamente na província de Gaza, embora também predominante na capital do país e procura responder a três questões: 1) Como é que a cultura Changana poderá melhor se enquadrar na aldeia global considerando os seus traços fundamentais no âmbito da tradição, família, técnica, língua, valores espirituais e materiais? 2) Como é que a comunicação e *marketing* podem influenciar e deixarem-se influenciadas por infusão cultural? E, 3) Como é que as instituições de educação e de outros sectores de atividade podem facilitar o processo de infusão cultural? Trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica como recomendam Gil (1991) e Mattar (2001). Nela, todos os sujeitos à entrevista semiestruturada, presencial para uns e telefónica para outros, nasceram em Chibuto e foram selecionados por conveniência. A pesquisa conclui que a cultura Changana vai sofrer transformações profundas com a globalização e que as instituições de educação e de outros sectores de produção vão facilitar o processo da infusão cultural com o auxílio da Comunicação e Marketing.

Palavras-chaves: Globalização, Infusão Cultural, Cultura Changana

## Introdução

O debate em torno da globalização, para Held et al (1999) citados na obra de Giddens (2013: 145) é analisado em três perspectivas diferentes cada uma representando ideais de uma escola de pensamento, dos céticos, hiperglobalizadores e transformacionistas. Na visão (Martinez 2009:46), de Dum modo geral, “as culturas estão sujeitas a processos de contaminação” pois são concebidas “como processos comunicativos entre as pessoas, pelo que não são algo definido para sempre, mas estão em transformação permanente, algo que emana da interação criativa entre as pessoas e entre as sociedades”. O trabalho é descritivo e analítico. Recorreu-se inicialmente à revisão da literatura como recomendam Gil (1991) e Mattar (2001), capitalizando a contribuição de vários autores que se debruçam sobre o tema. Os dados do estudo empírico são recolhidos por meio de questionário como recomendam Churchill e Brown (2007), administrado sob a forma de *focus group* a 6 elementos da cultura Changana residentes em Maputo e sob forma de inquérito via telefónica a 4 elementos, residentes no Chibuto. Os respondentes são todos nascidos em Chibuto, antes de 1956 e foram escolhidos por conveniência e facilidade de acesso por parte do pesquisador. Como medida para evitar tendências relacionadas com o género trabalhou-se com igual número de homens e mulheres.

Com base na análise de conteúdo e obedecendo a Bardin (1977), o artigo concluiu que, em geral, apesar de os Changanas serem um povo resistente e guerreiro, não pode conseguir manter a sua cultura fechada e inalterável. A declaração de Max Weber na obra de Engels (1891) de que nenhuma cultura é, para sempre, ajudou a perceber que por mais resistente que um povo seja, a sua cultura não pode permanecer indiferente ou fechada, num mundo sem fronteiras e do tamanho de uma aldeia onde todos estão próximos uns dos outros, como é a globalização. Assim, os Changanas podem melhor se enquadrar aceitando os novos modelos da cultura com base no princípio de Max Weber ora anunciado. Ademais, ela já vinha aceitando mutações por influência das culturas nacionais. A comunicação, o marketing, a educação e outros sectores de produção facilitam o processo de infusão. Trata-se de atividades cuja realização passa pela troca de sentimentos entre os intervenientes no processo e, nos sentimentos estão elementos culturais. Por isso, a cultura Changana não resistirá ao fenómeno da globalização, pelo que sofrerá transformações.

## **2. Enquadramento teórico**

### **2.1. O conceito da globalização**

O debate em torno da globalização, para Held et al (1999) citados na obra de Giddens (2013: 145) é analisado em três perspectivas diferentes. Cada uma delas representa os ideais de uma das três escolas de pensamento, a saber: a escola dos cépticos, hiperglobalizadores e transformacionistas. “Os cépticos tendem a subestimar o grau de mudança a nível mundial” (Giddens, 2013:147). Estes afastam a ideia de que a globalização produz uma ordem mundial que minora a importância do papel assumido pelos governos nacionais. Assim, defendem que os governos continuarão a ser figuras principais na determinação e coordenação das normas para todas as actividades de cada país. Os da escola dos hiperglobalizadores, em oposição aos anteriores defendem que a globalização gera uma nova ordem social e declaram que o mercado global tem mais poder do que os governos nacionais: “Pois estamos num amanhecer de uma era global marcada pelo declínio da importância e da influência dos governos nacionais” (Albrow 1996 citado em Giddens, 2006:146). Por fim, os transformacionistas assumem uma posição intermédia em relação às filosofias defendidas pelas primeiras duas escolas: “A ordem global está a sofrer transformações, ainda que muitos dos padrões tradicionais continuem a existir. Os governos nacionais, por exemplo, detêm uma ainda considerável dose de poder, apesar do aumento da interdependência global.” (Giddens, 2006: 146). Segundo este autor, trata-se de transformações que se fazem sentir nas esferas política, cultural e na vida pessoal. Um exemplo simples disso é a dependência quase linear que as pessoas têm do uso das redes sociais no celular, que molda os seus padrões de vida, isto é a forma de ser e de estar. Semelhantemente, está a questão das compras electrónicas, também com impacto na vida pessoal, pois as pessoas perdem o controlo absoluto das certezas e da confiança baseada no conhecimento mútuo. Pois, no mundo globalizado, a vida pessoal é afectada por pessoas desconhecidas, vivendo ou não no território nacional, com as quais se estabelecem relações comerciais de longa duração. Os defensores desta corrente aceitam que o processo da globalização tem impacto significativo em muitos aspectos da vida das pessoas em todo o mundo. A globalização, principalmente no futuro, segundo Giddens (2013) depende em grande medida das acções e reacções das entidades por ela afectadas.

## 2.2. Desafios da cultura no contexto da globalização

Dum modo geral, “as culturas estão sujeitas a processos de contaminação” (Martinez 2009:46), pois são concebidas “como processos comunicativos entre as pessoas, pelo que não são algo definido para sempre, mas estão em transformação permanente, algo que emana da interação criativa entre as pessoas e entre as sociedades” (Martinez 2009:46). Algumas obras como a de (Fabietti, 2002, citado em Martinez, 2009:43) referem que “a cultura é um conceito que está em crise e deve ser reformulado”. Na verdade o conceito da cultura que está em crise e precisa da reformulação é o tradicional, pois no curso da vida, para além da forma de pensar e do conteúdo das ideias em si, há necessidade, de uma constante revisão do modo de vida no sentido da sua melhoria continua. A referida revisão, leva a integração de novos elementos culturais úteis para o reajustamento e reposicionamento dos que se tornam “obsoletos”. Neste contexto, o conceito da cultura é polissémico, nunca estará em crise, o que entra em contradição com a citação, o que leva a concluir que o autor refere-se à cultura tradicional. No fundo isto mostra a dinâmica da cultura. Aliás, (Martinez, 2009:43) refere que “o próprio processo de globalização em que estamos mergulhados levanta novas questões e desafios à reflexão antropológica.” Em relação ao processo de comunicação das culturas ou simplesmente infusão cultural, Moto (2016) destaca três reacções possíveis incluindo: a) O permanecer fechado, o que inclui o cultivar dos “aspectos que nos tempos dos antepassados foram momentos de exaltação e glória” (Moto, 2016:1). b) O aceitar a mudança, abrindo-se, de forma desmedida, para o que Moto considera “aceitar o seu próprio suicídio - homicídio cultural”. Por outras palavras, trata-se de um “abandono” aos aspectos tradicionais ricos e diversificados que se encontram embutidos na cultura. A terceira reacção é c) Manter-se indiferente aos acontecimentos; o que para (Moto 2016:1) seria “aceitar um inactivismo e uma progressiva eliminação”. Estas reacções assemelham-se às encontradas em Giraud (2014) nomeadamente, liberais, antiglobalistas e reformistas. Os liberais, por serem favoráveis sem condições equivalem no modelo de Moto (2016) aos que se abrem de forma desmedida às mudanças. Os antiglobalistas são, sem dúvidas, os que negam a mudança e preferem ficar fechados. Na verdade o seu argumento é que “a globalização fragiliza dramaticamente o poder dos estados” (Giraud, 2014:43). O último grupo, dos reformistas no modelo de Giraud (2014), mostra uma postura dos sábios que se situam entre as duas filosofias iniciais.

### 3. Apresentação e discussão dos resultados

Os desafios da cultura Changana no contexto da globalização são apresentados sob a forma de resposta da primeira questão do estudo colocada nos seguintes termos: como é que a cultura Changana poderá melhor se enquadrar na aldeia global considerando os seus traços fundamentais no âmbito dos valores espirituais e materiais, tradição, família, técnica e língua?

#### 3.1 Debate sobre valores espirituais e materiais

Segundo Ribeiro (1998), a cultura Changana é caracterizada por uma religião fundada na tradição, culto dos antepassados, sem profetismo. O sacerdote é o elemento mais velho da família e a sua missão fundamental é informar aos membros da família os aspectos da vida tanto familiar quanto social. É este elemento que prega a filosofia de que todos os que morrem na família vão juntar-se “espiritualmente” aos antepassados. O estudo empírico realizado indica que o culto dos antepassados tende a perdurar. Mesmo os que professam a religião cristã, aquela cujo efeito dos seus ensinamentos, na visão de Marx em (Giddens 2013: 771), “reforçou a destruição das culturas tradicionais e impôs o domínio dos brancos” continuam a praticar o culto tradicional. Todavia, fazem-no de forma clandestina ou discreta. Para os respondentes não é mau ser cristão. O que é mau é abandonar as origens, “matar” a sua própria religião (identidade). Todavia, Marx, Durkheim e Weber admitem, segundo Giddens (2013), que a religião tradicional vai, a longo prazo, perder a sua influência sobre as diversas alçadas da vida social assim que a sociedade modernizar-se. Há também quem sustenta que “à medida que as religiões tradicionais perdem a sua força, ela não desaparece, mas é canalizada para novas direcções” (Giddens 2013: 784).

O referido culto tradicional chama-se *mhamba*. Tanto para Malandrino (2010) como para os respondentes em *focus group* a *mhamba* é de dois tipos: Um, realizado com o objectivo de lembrar e exaltar os defuntos, praticado em ocasiões de alegria, quando uma bênção é recebida na família mercê aos defuntos. O outro (culto) é realizado para oferecer sacrifício aos defuntos. Este é feito quando na família ocorre uma desgraça ou quando os defuntos o exigem. Em adição, os respondentes mencionam que tanto os escolarizados quanto os jovens respeitam os valores espirituais tradicionais, principalmente quando uma desgraça os afecta.



Pois nesse caso lhes ocorre a necessidade de se comunicarem com os defuntos, em particular com o xará. (defunto cujo nome se atribuiu à pessoa viva). Os Changanas crêem que os defuntos são seus protectores, com maior destaque para aquele cujo nome lhe foi atribuído. Há também, a percepção de que as bênçãos e azares estão sob o controlo dos antepassados. Por isso, quanto maior for a interacção com eles, mais protegida e abençoada é a pessoa e menos azares lhe podem afectar. O oposto é válido. Os valores espirituais tradicionais dos Changanas quanto à morte são opostos à visão de Giddens (2013) de “a morte representar o fim da participação do indivíduo no mundo social” (Giddens 2013: 357), pois os defuntos intervêm na vida social dos familiares.

### **3.2 Debate sobre a tradição**

As declarações dos participantes no debate em *focus group* encontram ressonância nas opiniões dos questionados via telefónica e convergem com Ribeiro (1998) que a vida social nos Changanas é fundada no respeito pelos mais velhos e dirigida pela lei da hierarquia. Porém, os pesquisados reclamam a queda do nível de respeito tanto pelos velhos quanto pela hierarquia, com maior incidência em Maputo, devido à infusão cultural forçada pela diversidade tradicional. Apontam os sistemas de educação e as crenças religiosas do ocidente como factores explicativos do desmoronamento da tradição Changana, facto que leva a uma nova reflexão: como seria a cultura Changana e como seriam os seus componentes hoje se “ontem” não tivessem sido afectados pela intervenção do Governo e pelas crenças religiosas do ocidente? Provavelmente estaria melhor do que está hoje, ou teria tido influências inevitáveis de outras culturas dentro do território nacional. Talvez não haja capacidade suficiente ou não seja apropriado recuar no tempo e tentar reconstruir um passado muito distante com base na imaginação. Como também não se pode prever o passado, a melhor alternativa é assumir que o encontro entre a filosofia do Governo e as religiões ocidentais serviu para conciliar as tendências do radicalismo cultural dos Changanas e outras culturas moçambicanas. Apesar da política do governo, na visão dos respondentes, lutar contra a poligamia e o lobolo, elementos importantes na constituição da família tradicional e na fundação da sociedade, estas práticas não morreram, mas em algumas zonas, ocorrem de forma metamorfoseada. Os homens continuam com muitas mulheres mas não declaradas, enquanto na poligamia eram declaradas, dignificadas e viviam na mesma casa com o marido. Elas conheciam-se e respeitavam-se, umas as outras, segundo a hierarquia do lobolo. Mas no

“novo modelo”, as mulheres do mesmo homem não se conhecem entre si, pois as que não vivem com ele têm estatuto de amantes e, portanto, são desonradas. Muitas dessas mulheres são tomadas como simples “fábrica de filhos” e sem dignidade suficiente. O homem goza da paternidade dos filhos assumindo ou não a responsabilidade da sua procriação. A discussão da poligamia faz lembrar o estudo de Bachofen em Engels (1891) que indica ter havido na história da humanidade uma época de matança de crianças do sexo feminino recém-nascidas, à semelhança do que ocorreu no período do nascimento de Moisés em que se matavam as do sexo masculino. Engels (1891) aponta como consequência lógica daquelas matanças, a posse imediata de vários homens por uma só mulher ou seja, a posse de uma mesma mulher em comum, por vários homens. Engels sublinha nessa discussão que foram as concepções religiosas e não o desenvolvimento das condições reais de existência do homem que introduziram a monogamia sob a qual a mulher passou a pertencer a um único homem. Esta situação gerou desvantagem profunda para a mulher uma vez que parece que ao homem se concedeu igualmente o direito à infidelidade conjugal de ter mais que uma mulher, enquanto a mulher não pode ter mais que um homem nem sequer se recordar dos tempos da poliandria. É assim na tradição Changanana e tal situação não está isolado da história universal da humanidade. O famoso caso exemplo bíblico da mulher adúltera, em João 8, levada por Escribas e Fariseus a Jesus, numa acção violenta acusada da prática de adultério, testemunha que a desvantagem da mulher sobre o homem não caracteriza os Changananas apenas.

Na vida artística “o grande gosto pelo ritmo, pela dança e pela música. A arte de discursar, de narrar, etc.” (Ribeiro, 1998:28), continuam a caracterizar os Changananas. Porém, a narração das lendas (*missungu*), adivinhas, histórias e contos educativos que aconteciam à volta da fogueira, caíram em desuso. As novas gerações perseguem as formas modernas de diversão baseadas nas tecnologias modernas, como novelas, música, discotecas, entre outras, deixando para trás os contos. Na verdade não têm como evitá-las apesar de encapsularem ideias de culturas alheias.

Na área do adorno, a forma tradicional de arranjo do cabelo “morreu” com as mechas que emergiram da infusão cultural. As tatuagens que enfeitavam as coxas e a barriga das donzelas bem como o uso de colares, pulseiras e de outros enfeites, que as tornavam mais atractivas, desapareceram também da tradição Changanana. Para os respondentes a queda destes elementos relaciona-se com a civilização cristã e a formação da mulher. A maneira de vestir, sobretudo para as mulheres, também mudou muito, devido à infusão cultural incentivada também pelos meios de comunicação social. Apenas nas zonas rurais mais recônditas persistem mulheres de capulana e lenço na cabeça ou com vestido até debaixo do joelho. A capulana, apesar de ser

herança das relações comerciais com indianos tornou-se um elemento tradicional de representação da cultura Changana e Moçambicana em geral. Ainda que esta não seja usada na sua forma tradicional, do norte ao sul de Moçambique, como diz Torcato (2010) usa-se a capulana, ou para se vestir, limpar ou embrulhar as crianças, para as amarrar às costas, ou como toalha ou cortina, ou ainda na mudança de casa ou em viagem, para embrulhar a trouxa. As mulheres Changanas em particular não se fazem à rua sem capulana, mesmo as que vivem nas grandes cidades, ao saírem de casa, levam consigo uma capulana de reserva nas suas bolsas. Nos dias que correm há novas aplicações no uso da capulana, sobretudo em cerimónias como *chiguiana*<sup>26</sup> Ou no *xitique*<sup>27</sup>

Mesmo em relação às danças tradicionais, o declínio é notório. Isso mostra que a tradição Changana está, gradualmente, ganhando novas formas de ser devido à infusão tradicional. Como alerta (Martinez 2009:55), o conceito tradição “não significa necessariamente repetição, pelo que a cultura também não é necessariamente repetitiva”. Ela é dinâmica por via de processos de mudança e transformação. Muda por lei da vida, como um ser vivo que ao longo do seu ciclo de vida vai sofrendo mudanças e transformações constantes, pela lei da natureza.

### **3.3 Debate sobre a família**

O conceito de família tradicional também está a cair em desuso, afirmam os respondentes. A velocidade das mudanças em relação às concepções dos deveres da família tradicional leva aos mais velhos a pensar no desaparecimento da família, a avaliar pelo enfraquecimento de valores, ordem moral e cultural da família tradicional. Perdeu-se a estrutura genuína da família tradicional. Hoje, as famílias adoptam o modelo europeu de ter um máximo de 3 filhos em contradição ao modelo original dos Changanas, no qual ter filhos simbolizava riqueza. É uma tendência em que os africanos transformam o estilo e padrões das suas famílias aos das famílias ocidentais no referente ao grupo fundamental. De acordo com os respondentes, muitos referem-se a problemas económico – financeiros, traduzidos no poder de compra, para se justificarem. Nas zonas rurais, onde o modernismo é menos intenso, procura-se seguir o modelo tradicional. Por isso, o modelo da família tradicional não está a

---

<sup>26</sup> Casamento tradicional. Nos últimos tempos, cerimónia em que a família da noiva leva os seus bens à casa da família do noivo.

<sup>27</sup> Uma forma de poupança feita em grupo. Por exemplo, um grupo de 4 membros pode decidir juntar dinheiro numa base mensal em benefício de cada um deles por mês. Neste caso, cada membro recebe 3 vezes ao ano o valor de *xitique*.

desaparecer completamente como reclamam os conservadores. Segundo os respondentes, a família está simplesmente a diversificar-se. Esta tendência fundamenta-se na conclusão do debate sobre os valores familiares em Giddens (2013). A mesma ideia é reforçada por Morgan referido em Engels (1891). Este afirma que a família nunca permanece estacionária. Ela passa de uma forma inferior a superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para um outro mais elevado. A família dos Changanas não pode ser exceção. A poligamia, que concedia ao homem o direito à infidelidade conjugal, tinha um papel estratégico na aceleração do crescimento das famílias. Os casamentos mistos de cônjuges Changanas com os não Changanas, no contexto da unidade nacional e de cônjuges de crenças ou filosofias religiosas distintas, no contexto da gestão da diversidade, transportaram consigo a infusão de usos e costumes que contribuíram para o enfraquecimento da estrutura da família tradicional Changanana. O aumento dos divórcios, dos novos casamentos e o advento da unidade nacional, sob o qual “o sul, o centro e o norte do país, antes claramente divididos em termos de usos e costumes, estão multiculturalizados” (Chacha, 2010:33), trouxe novas formas de viver em família e como consequência imediata assiste-se à uma infusão de usos e costumes.

Nesse sentido, muitas famílias estão desorientadas e desestruturadas do modelo tradicional. O conceito de *Munumuzana*<sup>28</sup> perdeu sentido, forma e valor original com os novos conceitos, tais como o da emancipação da mulher e do excesso de liberdade atribuída às crianças e aos jovens. Em primeiro lugar, a mulher, na família tradicional, segundo Chacha (2010), era ensinada a esperar que o homem a procurasse, a propusesse casamento e definisse o resto da sua vida. E o conceito de *Munumuzana* centra-se basicamente no seguinte: a mulher nasce para não viver a sua vida, mas para moldá-la e sacrificá-la em satisfação do seu marido.

O *Munumuzana* protege a mulher e esforça-se a trabalhar muito para o seu bem-estar e procriação de seus filhos, cuja paternidade é lhe indiscutivelmente atribuída. Em segundo lugar, o excesso de liberdade atribuída às crianças e aos jovens diluiu, sobremaneira, a obediência aos pilares da família. Os filhos obedeciam a ordem dos pais mas hoje a obediência reduziu e no extremo é nula. É como se tivessem sido deixados sem a mínima orientação. E como consequência lógica e directa, como explica White (2001), perderam o autocontrolo e os hábitos culturalmente aceites. Tornaram-se egoístas, desequilibrados, teimosos e vivem a seu bel-prazer afundando o conceito tradicional de família. As influências do modo de ser das outras sociedades, tribos, por via de convivência gerada por casamentos e

---

<sup>28</sup> Chefe e líder da família tradicional com bastante poderes

de outros tipos, como televisões e rádios, produziram transformações profundas nas famílias Changanas.

### 3.4 Debate sobre a técnica

Os Changanas usam técnicas primitivas ou rudimentares relacionadas à vida agrícola e utensílios de cozinha. Muitos desses materiais são produzidos por eles e incluem produtos de olaria, cestaria, colheres de pau, almofarizes, copos, pratos, pilões, etc., e outros materiais de trabalho, caça ou auto-defesa, como machados, facas, catanas, azagaias, e outros. A habitação dos Changanas consiste na “secular palhota cilíndrica, feita de pau-a-pique, maticada com barro, com uma cobertura cônica armada em paus e coberta a capim” (Ribeiro, 1998:27). Os respondentes indicam que nos últimos tempos, provavelmente influenciados pelo poder de compra, conflitos político militares e outras razões, incluindo a facilidade de construção e a necessidade de viver em condições melhoradas, abraçou-se a tecnologia moderna na construção da habitação. Em alguns casos a migração da tecnologia de construção foi motivada por imitação simples e inconsciente ou por motivo da eficiência e a comodidade que a técnica moderna apresenta comparativamente com a tradicional.

Por outro lado, as palhotas numa família já não estão dispostas em círculo e nem há destaque da palhota do Munumuzana. Raramente as restantes palhotas são celeiros, cozinha, *ndumba*<sup>29</sup>, *lawi*<sup>30</sup>, currais, etc., como era no passado. A agricultura é de subsistência, destinada à produção do que necessitam para se alimentar. O que não produzem obtêm através das trocas de produtos. A este respeito, (Chacha 2010:37) indica que no Chibuto em particular “as populações trocavam, por exemplo, uma bacia cheia de mangas por uma outra cheia de batata-doce ou de amendoim, uma lata com capacidade de 20 litros cheia de castanha de cajú por um quilo de açúcar e, às vezes, acrescido de alguns pães, etc.” Essas trocas comerciais “de ela por ela” ocorriam na base da confiança fundada na vizinhança e no conceito de *Mukhosi*<sup>31</sup>, que aparentemente também caiu em desuso. O factor tecnológico afectou muito a forma de viver dos Changanas com maior ou menor intensidade dependendo da proximidade em relação às grandes cidades.

---

<sup>29</sup> Palhota concebida para os espíritos da família.

<sup>30</sup> Palhota concebida para os solteiros da família

<sup>31</sup> Amiga tratada como uma verdadeira irmã de sangue

### 3.5 Debate sobre a língua

O Changana é uma língua com ausência de género gramatical (Ribeiro, 1998:29). Segundo o mesmo autor, trata-se de uma língua bastante rica em literatura oral e em vocabulário que é também variado. Em matérias de fonética, o Changana é uma língua completa. É muito bem falada pelos Changanas e em particular, nas zonas rurais. A língua e consequentemente a cultura Changana, sofreu influências de outras línguas e culturas vizinhas dentro e fora do território nacional. As influências externas mais destacáveis incluem as do inglês e zulu, provavelmente fortalecidas pela capacidade cognitiva e emocional dos Changanas que trabalhavam nas minas da vizinha África do Sul e de *Mukheristas*<sup>32</sup>, nas suas relações comerciais, convívios sociais, intercâmbios religiosos e principalmente, intercâmbios musicais com os nativos. Pois, na visão de Held (1999) citado em Giddens (2013:831), a música transcende as limitações da linguagem, quer escrita quer oral, no apelo à audiência.

Em Maputo, a língua Changana assume-se como a mais falada e aparenta ser de fácil assimilação. Muitos missionários e lojistas ocidentais, de acordo com os respondentes, e muitas outras pessoas falantes de outras línguas nacionais ou estrangeiras mostraram-se ter assimilado o Changana com facilidade. Os Changanas puros, regra geral, entre eles, nos seus encontros, usam a sua língua. Albaum et al. (1989) indicam que cada cultura está reflectida na sua língua que é de imenso valor para o seu povo. O comportamento em si toma a forma de comunicação e as palavras, a forma de objectos reais.

### 3.6. Debate da comunicação e *Marketing*

Em relação a questão: “como é que a comunicação e *marketing* podem influenciar e deixarem-se influenciadas por essa infusão das culturas?”, A discussão começa por considerar que dum modo geral, os bens de consumo desempenham um papel estrategicamente importante na cultura e vice-versa. Segundo Mowen e Minor (1998), os bens de consumo têm a habilidade de transportar consigo valores, normas e crenças partilhadas que são aspectos com um forte significado cultural. Os mesmos autores indicam que certos produtos são de facto meios de exprimir, comunicar e apresentar aos outros aquilo que as pessoas são. Assim, as normas, valores e crenças são transferidos do mundo culturalmente constituído para os bens de consumo e destes para a pessoa. Essa transferência do significado da cultura para o objecto pode ocorrer através da comunicação.

---

<sup>32</sup> Pessoas que se dedicam a compra e venda de mercadorias

O mais importante na comunicação de acordo com Giddens (2013) é o meio de comunicação em si e não a mensagem. Esta visão assenta-se na base de que o tipo de meio de comunicação exerce uma influência muito mais determinante nas pessoas do que o conteúdo em si. De facto, com o desenvolvimento e maximização das novas tecnologias de informação e comunicação, os meios podem permitir que populações de diferentes pontos do país e do mundo acedam a uma mesma música, notícia, publicidade ou a um mesmo filme. A proliferação de meios de comunicação de massas ajustados às características dessa população, que difundam a informação de forma adequada à audiência, em matérias, também da língua, pode contribuir, substancialmente, para a infusão cultural. Esta proposição é válida para a comunicação interpessoal, incluindo o *Marketing* Directo ou campanhas de publicidade, usando meios de comunicação social. No contexto da comunicação impessoal também se pode usar o sistema de moda enquanto a transferência daqueles elementos culturais para a pessoa tem lugar através dos vários rituais incluindo a posse e a troca. Ao usar os objectos, os valores passam para a pessoa. Strehlau (2008) refere que a relação entre a cultura e *marketing* e comunicação é de interdependência. Isto quer dizer que, a cultura e o *marketing* influenciam-se mutuamente. Martinez (2009) no seu estudo da universalidade da cultura, considera a cultura um fenómeno universal. “Ao afirmarmos que a cultura é universal queremos referir-nos aos aspectos que são comuns a todas as culturas” (Martinez, 2009:58). Este autor destaca que todos os povos do mundo sentem as mesmas necessidades, mas a escolha dos bens para satisfazer a estas necessidades tem um carácter cultural. A este respeito, (Chacha, 2010:33) indica para os que têm fome que “com a mesma necessidade, uma pessoa de Maputo pode preferir arroz, farinha de mandioca em Inhambane, *caracata* e peixe seco ou galinha fumada em Nampula, etc.” Deste modo, pode se concluir que as instituições de marketing e comunicação podem facilitar grandemente a infusão cultural.

### **3.7. Debate sobre a Educação**

Quanto à última questão: “como é que as instituições de educação e de outros sectores de actividade podem facilitar o processo de infusão cultural?”, Giddens (2013) considera ser tão difícil para um país em desenvolvimento onde persistem elevados níveis de analfabetismo lutar pelo acesso à educação quanto é difícil combater as desigualdades globais entre os países pobres e ricos. De acordo com a UNESCO (2008) em (Giddens, 2013:985) em 2007, por exemplo, “cerca de 781 milhões de adultos em todo o mundo (64%) do sexo feminino,

nem sequer detinham as competências básicas de literacia”. Por outro lado, nas famílias numerosas, “a impossibilidade financeira de manter todos os filhos na escola implica sacrificar a educação das raparigas em prol da dos rapazes” (Giddens, 2013:986). Esta citação reflecte a situação de todos os países africanos e em particular a das famílias tradicionais da cultura Changana, principalmente naquelas em que o *Munumuzana* é polígamo e cada mulher com muitos filhos. Nessa altura, segundo Giddens (2013), os africanos estudavam tudo sobre o país colonizador e nada sobre a história do seu próprio povo. Este facto replicou-se para a educação formal dos Changanas.

Para ultrapassar a etapa das competências da literacia as instituições de comunicação como televisão, rádio e outros meios de comunicação social electrónica podiam, consoante as possibilidades de acesso, ser utilizadas para a transmissão de programas educacionais. Porém, os programas educacionais podem ter menor popularidade em relação aos de entretenimento. A estratégia para se ganhar uma maior audiência é a construção de um programa misto, combinando a educação e o entretenimento, ou seja, associar o “saber e o sabor”. Por outro lado, há os que pensam que a expansão das TICs pode contribuir para a expansão da educação. Outros pensam na possibilidade de substituir a escola tradicional pela sala de aulas sem paredes. Esta realidade, para Giddens (2013), tem um longo caminho a percorrer. O computador não substituirá o professor, pelo contrário, poderá reforçar o trabalho do professor. Na cultura moçambicana há pessoas que pensam em realizar esse sonho em vez de investir em salas de aulas tradicionais com parede.

A afirmação de Giddens (2013) de que apesar de ter crescido o número de alunos com acesso a computadores, persiste uma desigualdade acentuada nos países ricos associada a uma outra que indica que a implementação do estudo baseado no computador nos países ricos pode incentivar as desigualdades com origem nas classes sociais, pode ajudar a concluir que para o caso de Moçambique e em particular para os Changanas é prematuro sonhar nisso, pois há problemas básicos que requerem um trabalho de coordenação multidisciplinar de construção de infra-estrutura básica, que inclui o acesso a energia, vias de acesso, rede de telecomunicações, etc., para que as pessoas tenham acesso à informação. Há, segundo Giddens (2013), muitas universidades de países ricos que já dão cursos *online*. Algumas universidades moçambicanas começaram a incentivar o uso das TIC’s não só para as pesquisas mas também para o ensino à distância. Todavia, as dificuldades descritas não impedem que os meios de comunicação existentes possam facilitar o processo de infusão combinando os programas de educação com os de diversão.



#### **4. Conclusão**

Neste trabalho discute-se a problemática actual da cultura face ao fenómeno da globalização. A discussão é corporalizada na cultura Changana originária de Gaza e predominante na capital do país. Os objectivos específicos da discussão são focalizados em três perguntas. A primeira examina como a cultura Changana poderá enquadrar-se no fenómeno da globalização, considerando os seus traços fundamentais no âmbito dos valores espirituais e materiais, tradição, família, técnica e língua. A discussão tomou em conta que a cultura é evolutiva à medida que a sociedade vai enfrentando novos desafios e as evoluções pelas quais a cultura Changana passou e conclui, também com base nos elementos metodológicos usados: a) os Changanas tomarão a abordagem da escola dos transformacionistas. Eles vão aceitar a mudança mas com a tendência de cultivar elementos culturais tradicionais que no passado constituíam momentos de exaltação e glória. Há também o entendimento de que a tradição não vai morrer como tal mas passará a ter um novo modelo, pois nenhuma cultura permanecerá para sempre como ela é. Em relação à segunda pergunta, sobre a contribuição da comunicação e marketing no processo da infusão, concluiu-se que eles vão facilitar o processo, pois, durante a comunicação e realização de actividades de marketing as culturas dos intervenientes são sujeitas a processos de contaminação. Por outro lado, em cada troca comercial há também a troca de sentimentos. Nos sentimentos estão embutidos aspetos culturais. Ao se aceitar um produto aceitam-se também os aspetos culturais embutidos nele, incluindo valores, normas e crenças. Para a última pergunta: “como é que as instituições de educação e de outros sectores de actividade podem facilitar o processo de infusão cultural?” Tem-se como conclusão: as universidades estão já a incentivar o ensino à distância, onde cada estudante de um país interage com tantos de vários países, ocorrendo nessa interacção a infusão cultural. Os ensinamentos, as comunicações e o marketing veiculado por televisões, rádios, internet, etc., facilitam o processo das trocas culturais. Assim, não é possível a cultura Changana evitar uma realidade como a globalização. Há apenas que aceitá-la como foi aceitando as transformações que gradualmente foram surgindo. Portanto, a cultura Changana face ao fenómeno da globalização sofrerá transformações. As instituições de educação e de outros sectores de produção facilitarão o processo de infusão cultural com o auxílio da Comunicação e Marketing.

## 5. Referências bibliográficas

- Albaum, G., J. Strandskov., E. Duerr., L. Dowd 1989. *International Marketing and Export Management*. Addison-Wesley Publishing Company. Singapore
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda. Lisboa.
- Chacha, N.J. (2010). *Marketing – Força de Vendas*, (1ª ed.). Sociedade Editora Ndjira, Lda. Coleção Horizonte da Palavra. Maputo.
- Churchill, G. A. Jr., T. J. Brown (2007). *Basic Marketing Research*, Thompson Higher Education, USA
- Engels, F. (1891). *A origem da família da propriedade e do estado*. Coleção síntese Editorial Presença, Lisboa.
- Giddens, A (2013). *Sociologia*, (9ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Gil, A. C. (1991). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (3ª ed.). Sao Paulo, Brasil. Edição Atlas.
- Giraud, P.N. (2014). *Globalização Emergências e Fragmentações*. Edições Texto e Grafia, Lda. Lisboa.
- Hernandez, H. G. (2013). Invasores estrangeiros e formação do estado ao sul de Moçambique. XXVII Simpósio Nacional de Historia.
- Malandrino, B. C. (2010). Os mortos estão vivos: a influência dos defuntos na vida familiar segundo a tradição bantu. *Último andar* (19), 1-70, 2º Semestre.
- Martinez, F. L. (2009). *Antropologia Cultural* (6ª ed.).
- Mattar, F. N. (2001). *Pesquisa de Marketing. Edição compacta*. (3ª ed.), Atlas, SP, Brasil.
- Moto, M. (2016). Os desafios da cultura Moçambicana no contexto da Globalização. Debate com os estudantes do curso de Doutorado da UCM.
- Mowen, J., M. Minor 1998. *Consumer Behavior*. Fifth ed. international edition. Prentice Hall New Jersey
- Nolasco, D.F., S.P. Martins, A B.S. Hosokawa (2011). Diversidade Linguística e Cultural Moçambicana. Suplemento de revista philologus, ano 17, no 49.

Ribeiro, A. (1998). Antropologia. Aspectos culturais do povo Changana e problemática missionária. Edição Paulinas. São Paulo

Richardson, R. J. (1999). Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3a Edição, Atlas, SP, Brasil.

Strehlau, V.I. (2008). Cultura e Marketing: Relação de interdependência. ERA - electrónica, V.7, n.2, resenha 1, Jul./ Dez. Recuperado em [www.rae.co.br/electronica](http://www.rae.co.br/electronica).

White, E. G. (2001). Vida em Família. Construindo relacionamentos felizes. Tatuí – SP.

Torcato, M. L., Roletta, P. (2010). Capulanas. Recuperado em: <http://mosanblog.files.wordpress.com/2010/11/capulanas.pdf>

## **Empoderamento económico da mulher rural**

Constantino Artur

constantinoartur2000@gmail.com

Florência Carmo

florenciacarmo05@gmail.com

Neima Mathe

serenaneima32@gmail.com

### **Resumo**

O presente estudo tem como objectivo mostrar a relevância do processo do empoderamento económico da mulher rural. Contudo apesar de existir muitas discussões e estratégias no que tange o empoderamento da mulher rural na área económica, ainda persiste a desvalorização desta, devido a questões culturais e sociais e principalmente a questão da percepção do género.

Nisto, o empoderamento das mulheres não deve só fazer parte dos objectivos do Governo Central, mas também, dos governos locais das zonas rurais, bem como das próprias mulheres. Portanto, empoderar a mulher no sector económico implica inclui-la na definição das estratégias de distribuição da renda.

Contudo, o empoderamento económico da mulher só se concretiza através da conscientização da família (pais, filhos, marido) e a comunidade em geral sobre a relevância da contribuição económica da mulher para o desenvolvimento da família, comunidade e do País.

**Palavras-chave:** empoderamento, economia, mulher, género.

### **Abstract**

#### **Economic Empowerment of Rural Women**

The present study aims to show the relevance of the process of economic empowerment of rural women. However, despite the fact that there are many discussions and strategies regarding the empowerment of rural women in the economic area, there is still a devaluation of this, due to cultural and social issues, and especially the question of gender perception.

This, the empowerment of women should not only be part of the objectives of the central government, but also of the local governments of rural areas, as well as of the women themselves. Therefore, empowering women in the economic sector implies including it in the definition of income distribution strategies.

However, economic empowerment of women is only achieved by raising awareness of the family (parents, children, and husband) and the community at large about the relevance of women's economic contribution to family, community and country development.

**Key words:** empowerment, economy, woman, gender.

## **Introdução**

O trabalho que se segue tem como tema empoderamento económico da mulher rural, e pretende-se através deste fazer entender a importância de se empoderar a mulher na dimensão económica, mostrar igualmente as possíveis causas das disparidades entre a mulher e o homem nas comunidades rurais. Salientar que não se trata de um estudo de caso, contudo, foi feito somente com base nas consultas bibliográficas e da Internet.

Obedece a seguinte estrutura: primeiro vamos apresentar o resumo seguido de alguns conceitos relacionados com a área em estudo, apresentamos igualmente um exemplo concreto de formas de empoderamento económico da mulher rural, vamos igualmente apresentar as tipologias ou bases do empoderamento.

## **1. Empoderamento económico da mulher rural**

### **1.1. Conceitualização**

O conceito de empoderamento surgiu com os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 70, através da bandeira do poder negro e como uma forma de auto valoração da raça e conquista de uma cidadania plena.

Na visão (Leon 2001, Arnfred 2001, Antrobus 2004 citado em Casimiro e Souto 2010) o termo empoderamento no movimento das mulheres teve o seu surgimento no terceiro mundo através do movimento de Sen e Grown na III conferência das mulheres em Nairobi (Kenya) em 1985 no qual se chamou (Development Alternatives with Women for a New Era) também chamado Mudar (Mulheres para um desenvolvimento Alternativo e também pelo feminismo académico como estratégia de prosseguir com a transformação das suas vidas e ao mesmo tempo criar uma transformação das estruturas sociais. (p. 15)

Este movimento de mulheres enfatizou na criação de consciência, participação e organização. Empoderamento é o processo pelo qual se atribui influência ou poder acrescido as pessoas ou

colaboradores, designadamente através de um envolvimento no processo de decisão, concedendo autonomia, (2002; segunda conferencia da qualidade das administrações publicas da união europeia).

Empoderamento e o mecanismo pelo qual, as organizações, as comunidades, tomam controlo dos seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência das suas habilidades e competências para criar, produzir e gerir.

Empoderamento significa que as pessoas, tanto as mulheres como os homens, podem assumir o controlo das suas vidas: definir os seus objectivos, adquirir competências, aumentar a autoconfiança, resolver problemas, e desenvolver a sua sustentabilidade. É, simultaneamente, um processo e um resultado Unifem, (2011).

Schiavo e Morreira, (2005), afirmam que empoderamento implica conquista, avanço e superação por parte daquele que se empodera (sujeito activo do processo, e não uma simples doação ou transferência por benevolência. Assim, na opinião de Paulo Freire, o empoderamento não é um movimento que ocorre de fora para dentro como o *empowerment*, mas sim internamente pela conquista.

Porem, o empoderamento não é uma doação ou entregar de poder, mas sim a conquista, a conscientização sobre os direitos civis e sociais. o individuo deve conquistar o poder através da força interior que ele possui para obter o que é lhe de direito, isso só pode acontecer quando ele tiver consciência dos seus direitos, consciência essa que lhe possibilitará na aquisição da emancipação individual e consciência colectiva , necessária para a superação da dependência social e dominação politica.

### **Poder**

Poder é a capacidade de decidir sobre a própria vida, mas também consiste n capacidade de decidir sobre a vida de outro, na intervenção com factos que obrigam, circunscrevem ou impedem.

Por sua vez Kabeer (2001citado em Casimiro e Souto 2010) Poder pode mencionar- se a poder mandar, poder fazer e poder ser querendo dizer a ser dominador e a administrar as potencialidades ou mesmo pode indicar a habilidade para poder fazer boas escolhas que levem a um caminho de mudança individual ou mesmo de grupo, ao nível das normas institucionais e ao nível das relações fundamentais de género, classe entre outros. (p. 13).

No entanto o poder de decidir sobre a vida do outro se mantém pelo tanto o dominador como o dominado, aceitam as versões da realidade social que negam a existência de desigualdade que afirmam ser estas desigualdades resultantes de desgraça pessoal ou da injustiça social. A questão do poder encontra - se muito relacionada com o género.

## **Género**

O termo Género se refere às qualidades e características que a sociedade atribui a cada sexo Fao, (2009). Contudo, Género refere-se aos papéis do homem e da mulher predefinidos numa determinada sociedade, num certo período de tempo, porem esses papéis sofrem mudanças. O género pode definir o desenvolvimento de uma comunidade, no sentido em que quando se viola a questão de género, existe a monopolização do poder fazendo com que maior parte das mulheres sem poder de decisão, e sem papeis bem definidos, isso atrasa o desenvolvimento de uma certa comunidade, porem maior parte da população mundial e constituída por mulheres, imaginemos que a maioria dela com seus papeis violados, atrasando assim o seu desenvolvimento.

A igualdade de género é um importante instrumento de desenvolvimento, visto que, ela pode aumentar a eficiência económica e melhorar outros resultados de desenvolvimento removendo barreiras que impedem as mulheres de ter o acesso que os homens têm à educação. Oportunidades económicas e insumos produtivos podem gerar enormes ganhos de produtividade (ganhos essenciais em um mundo mais competitivo e globalizado); melhorando a condição absoluta e relativa das mulheres que introduz muitos outros resultados de desenvolvimento, inclusive para seus filhos; e nivelando as condições de competitividade, em que mulheres e homens têm oportunidades iguais para se tornar social e politicamente activos, tomar decisões e formular políticas.

Zapata, (2004) e Lima et al. (2007), são unanimes ao afirmarem que quando se fala em Desenvolvimento, não se leva em conta somente o aspecto económico, mas também se considera o desenvolvimento social, ambiental, cultural e político, ou seja, o desenvolvimento em escala humana.

## **Empoderamento da Mulher**

O empoderamento das mulheres representa um desafio nas relações patriarcais em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de género, significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres,

garantindo-lhes autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos da sua sexualidade, no seu direito de ir e vir, bem como um afugento ao abuso físico e a violação sem castigo, abandono e as decisões unilaterais masculinas que afectam a toda família.

O empoderamento da mulher é ter o poder de escolher, de ter autonomia, possibilitando a mulheres a tomada de decisão, enquanto mulheres, com direitos e deveres, na família, na comunidade ou mesmo na sociedade. Tem se como um trilho próprio e não imposto, que reconheça e respeite os direitos das mulheres no processo da procura de melhores condições de vida ara si, sua família e a comunidade. A capacidade que a mulher possui na definição do seu próprio caminho, tomar suas próprias decisões, reconhecendo e respeitando os direitos dos outros na procura de melhores condições de vida para ela, para os homens, as famílias e comunidade refere-se a uma serie de processos.

Segundo Magdalena Leon, o empoderamento das mulheres libera e empodera também aos homens no sentido material e psicológico, já que a mulher logra ter acesso aos recursos materiais em benefício da família e da comunidade, a compartilhar responsabilidades, e também devido a que se permitem novas experiencias emocionais para os homens e os libera de estereótipos de género.

Empoderar as mulheres para que participem totalmente em todos os sectores da vida económica e em todos os níveis de actividade económica é essencial para construir economias fortes, estabelecer sociedades mais estáveis e justas, atingir os objectivos de desenvolvimento, sustentabilidade e direitos humanos internacionalmente reconhecidos, melhorar a qualidade de vida para as mulheres, homens, famílias e comunidades e impulsionar as operações e as metas dos negócios Unifem, (2011).

### **Dimensões do Empoderamento**

De acordo ainda com este estudo, existem cinco dimensões importantes do empoderamento a saber:

Participação económica;

Oportunidade económica;

Empoderamento politica;



Avanço educacional;

Saúde e bem-estar.

Dentre os quais abordaram-se com mais enfoque a participação e oportunidade económica da mulher.

### **Participação Económica**

Geralmente, confunde-se a participação económica da mulher com a oportunidade económica da mulher, porém, segundo o estudo acima mencionado a participação económica da mulher refere-se não só a participação numérica da mulher na força de trabalho, mas também a sua remuneração em termos igualitários. Em todo mundo, desconsiderando o sector agrícola, tanto em países desenvolvidos como em vias de desenvolvimento, mulheres ainda ganham menos de 78% da remuneração paga a homens pelo mesmo trabalho, uma disparidade que insi em persistir mesmo em países desenvolvidos.

### **Oportunidade económica**

Por outro lado a oportunidade económica diz respeito a qualidade do envolvimento económico das mulheres e extrapola a mera presença feminina em sua condição de trabalhadora, esse é o problema principal em países desenvolvidos, onde as mulheres têm relativa facilidade em conseguir emprego, mas concentrado em baixos salários ou empregos sem qualificação, caracterizados pela ausência de mobilidade e oportunidade pessoal de crescimento. Por outro lado as mulheres estão concentradas na maioria dos casos em profissões consideradas feminizadas, como enfermagem, trabalho de escritório, cuidar de idosos e enfermos.

Segundo Weber, são as mulheres que mais sentem a miséria, pois têm a responsabilidade de criação dos filhos e, por outro lado, quando recebem algum incentivo, preocupam-se em melhorar as condições de vida da família.

O empoderamento da mulher visa a luta contra a pobreza, a fim de obter a satisfação de necessidades básicas como a alimentação, saúde, água potável, educação, habitação entre muitas outras por isso elas participação em actividade associativas.

Muitas mulheres desenvolvem actividades económicas a nível de subsistência como Auto empregadas utilizando para tal a tecnologia e o ambiente doméstico, permitindo -lhes cumprir

com as suas actividades produtivas e reprodutivas. Contudo, essa situação acaba por limitar o seu crescimento pessoal e a abertura de outras possibilidades.

Na Índia, dar poder às mulheres no nível local (por meio de cotas políticas) gerou aumentos no fornecimento de bens públicos (os preferidos pelas mulheres, tais como água e saneamento e os preferidos pelos homens, tais como irrigação e escolas) e corrupção reduzida banco mundial, (2012).

Contudo empoderamento das mulheres consiste na concepção do poder das mulheres como forma de exigir equidade de género nos variados tipos de actividades sociais, de modo democrático e responsável. Contudo as durante o processo do empoderamento as mulheres empreendedoras enfrenta certas dificuldades, estão geralmente relacionadas com os pais, maridos ou filhos. Pode-se dizer que um dos motivos para que isso ocorra é porque as mulheres carregam consigo um peso adicional que é a preocupação vinculada à constituição de uma família. Andreoli, (2007 e Machado 2002, citado em Damascena 2010)

Ainda estes autores enfatizam que a carência de ajuda seja por parte de seus familiares ou amigos (emocional), ou seja, por parte dos bancos que inviabilizam a cedência de empréstimos (financeiros), é a crítica mais argumentada pelas mulheres; a descrença ou falta de confiabilidade por parte dos clientes, fornecedores e accionistas, ou ainda a desconsideração sofrida por colegas de trabalho. Entende-se que essas dificuldades são originárias de uma sociedade assinalada por uma formação histórica predominantes machistas, exigindo da mulher maior capacitação e um melhor empenho para a implementação e gerenciamento de um novo negócio.

O acesso limitado a recursos produtivos, baixos níveis educacionais e normas sociais sobre o trabalho apropriado para mulheres tendem a confiná-las a trabalhos com remuneração baixa e baixo *status*. Além disso, treinamento vocacional, educação, programas de qualificação e empreendedorismo para mulheres rurais são

A participação de mulheres rurais em organizações de trabalhadores e empregadores é baixa, o que leva à falta de voz e representação no desenvolvimento de políticas e programas. Mulheres rurais são importantes agentes económicos que contribuem para a renda das famílias e para o desenvolvimento de suas comunidades de diversas formas.

Elas trabalham como empreendedoras, como trabalhadoras rurais, em negócios familiares, como autónomas; elas são ainda responsáveis por uma parcela desproporcional do trabalho

doméstico não remunerado. Contudo, sua contribuição é limitada pelo acesso desigual a recursos bem como pela persistente discriminação e papéis rígidos de género, questões que precisam ser tratadas para garantir o pleno alcance de seu potencial.

De acordo com Mutone-smith (2011), duas formas de assegurar que as mulheres tenham acesso as novas oportunidades económicas são, em primeiro lugar, usar a análise de género para ajudar a identificar aberturas e obstáculos e, em segundo lugar, assegurar que as mulheres tenham voz para falar por elas mesmas. A análise de género pode revelar as dificuldades e as barreiras específicas que tanto as mulheres quanto os homens têm de enfrentar ao se moverem ao longo da cadeia de valor ao acessarem s mercados e fazerem crescer os seus empreendimentos.

### **Credito rural**

O microcrédito consubstancia-se num instrumento inovador das políticas públicas e sociais no combate aos processos de pobreza e de exclusão social, bem como na intervenção e promoção de processos de capacitação social.

As mulheres fornecem 70% a 80% de todo o trabalho agrícola e 90% de todo o trabalho que envolve a produção de alimentos ainda assim, elas possuem apenas uma fracção de terra (FAO, 2012) Porém sem terra para servir de fiança as mulheres não podem pedir o crédito de que necessitam para comprar instrumentos, sementes e fertilizantes (FAO, 2008).

No que se refere ao acesso ao financiamento propriamente dito há grande diversidade de temas em relação às condições prévias de acesso ao crédito: a terra, a infra-estrutura, a ausência de documentação, as relações familiares e o endividamento das famílias agricultoras; do crédito em si como a sua normatização, as garantias exigidas, a disponibilidade dos recursos; das relações institucionais entre agentes financeiros, sindicatos rurais, bancos, empresas de assistência técnica e sua relação com as mulheres trabalhadoras rurais, bem como do nível de informação disponível sobre o Pronaf (MDA & NEAD, 2005).

Um factor fundamental do processo de desenvolvimento é desempenhado pelo crédito. Através do crédito o empresário assume a sua função dentro do processo de desenvolvimento.

Em 1970, terminado seu doutoramento na Universidade de Vanderbilt sob os auspícios da Fundação Ford, Muhammad Yunus se vê impedido de retornar a seu país em face dos

conflitos pela libertação de Bengala Oriental em relação ao Paquistão, para formar um novo país, Bangladesh.

Cessados os combates e declarada a Independência em 1971, em junho do ano seguinte 20 Yunus retorna à sua terra e, após um breve período actuando na burocracia do novo Estado, passa a ocupar a função de Chefe do Departamento de Economia da Universidade de Chittagong, situada na zona rural próxima a essa cidade na qual o economista vivera quase toda a sua vida, vindo da pequena aldeia onde em 1940 havia nascido.

A chegada de Muhammad Yunus à universidade, contudo, ao invés de lhe permitir o sossego e o isolamento típicos dos campi universitários, o põe em contacto com a miséria extrema e a fome. Ainda à espera de que lhe seja disponibilizada uma moradia dentro do campus, Yunus transita diariamente entre a cidade e a universidade, atravessando a miserável aldeia de *Jobra* e se deparando com sua pobreza e isolamento.

Contactando com esta realidade, Yunus refletiu que “Enquanto os pobres estiverem sujeitos aos prestamistas, nenhum programa económico poderá travar o constante processo de alienação dos pobres” (Yunus, 2009, pp.22).

Assim sendo, a única salvação para estes casos seria a obtenção de um crédito que lhes possibilitasse vender os seus produtos no mercado, obtendo uma margem de lucro que lhes permitisse pagar o empréstimo e conservar algum desse lucro para si. O problema é que não havia nenhuma instituição financeira que concedesse empréstimos a pobres, por estes não oferecerem qualquer tipo de garantia e, na ausência desta possibilidade, este negócio estava sob o domínio absoluto dos prestamistas.

Tendo em conta este cenário, Yunus sentiu que tinha que ser criada uma resposta institucional, onde as pessoas pudessem recorrer sempre que precisassem de obter um empréstimo. Capacitação económica e social, que cria oportunidades para mulheres pobres obterem suas rendas e as coloca dentro de estruturas organizacionais, terá mais impacto em restringir o crescimento populacional do que o actual sistema, que tenta amedrontar as pessoas.

### **Classificação de microcréditos segundo Yunus**

Yunus classifica o, microcrédito de forma mais alargada para quando estivermos a falar em microcrédito sabemos qual das formas estamos nos referido:

- Microcrédito informal- empréstimos feitos aos amigos, familiares, entre outros;
- Microcrédito baseado em grupos tradicionais informais- o chamado xitique, é deles que é utilizado em Moçambique;
- Actividades – base de microcrédito através de bancos convencionais especializados – crédito agrícola, d animais ou pesca, entre outros;
- Credito rural através bancos especializados;
- Microcrédito cooperativo- crédito cooperativo, uniões de crédito, associações de poupança e empréstimos, bancos de poupança;
- Microcrédito de consumo;
- Microcrédito baseado na parceria entre bancos e ONGs;
- Credito Grameem;

### **Associativismo**

Associativismo que é uma prática de criação e gestão de associação, por outro lado existe a associação que é um não lucrativo de livre organização de pessoas para obtenção de finalidades comuns. Então as mulheres para conseguir uma independência económica tende associar-se para geração de renda que as ajuda no melhoramento do nível de vida, não só delas mas também da família.

### **Conclusão**

Em Moçambique tem- se criado mais associações de caracter endógeno que implica ampliação a partir de dentro, que parte das necessidades sentidas pelos próprios membros, dos valores, das praticas locais visando por uma melhoria da qualidade de vida em todos sentidos sendo eles socioculturais, materiais ate mesmo espiritual.

E por outro lado encontramos os fundos de investimento de iniciativa local (FIIL) Conselhos Consultivos Distritais, a partir destes órgãos consultivos das autoridades administrativas locais que é representada por diferentes segmentos, grupos sociais, grupos de interesse económico, social e cultural. As mulheres podem aderir como forma de conseguir fundos para iniciativas próprias que ajudaram no seu desenvolvimento económico tanto como social visto que se ela melhora o seu nível de vida o local tanto como o pais também desenvolvem.

Porém são raras as referências que abordam as questões de género e a participação da mulher, quer nos conselhos consultivos, como mutuaria dos fundos alocados.

Concluimos desta forma que o empoderamento surgiu com os movimentos dos direitos civis nos Estados Unidos nos anos 70, através da bandeira do poder negro e como uma forma de auto valorização da raça e conquista de uma cidadania plena. Contudo notava-se que mesmo com a minimização desses males de um a forma geral verificava-se um pouco por todo planeta a não valorização das mulheres, tendo dado origem a movimentos feministas que queriam ver uma igualdade de género principalmente, nesta linha de opinião verificou-se que a questão do género era muito importante para se alcançar o verdadeiro empoderamento das mulheres.

Um dos grandes marcos da história relativamente ao empoderamento da mulher deu-se por um Bangladesh chamado Yunus, que por iniciativa pessoal abriu um microcrédito somente para mulheres. O empoderamento económico da mulher significa que as mulheres devem não somente ter uma participação mas também terem oportunidades iguais a dos homens.

O maior entrave no processo de conquista do poder por parte das mulheres é o factor cultural, em certas sociedades privilegia-se a prática patriarcal factor que coloca uma grande barreira no processo de empoderamento da mulher.

### **Referências Bibliográficas**

- Banco Mundial (2012) *The international bank for reconstruction and development- igualdade de genero e desenvolvimento: relatorio sobre o desenvolvimento mundial 2012- 2011*. Washington: EUA.
- Casimiro, I. M; Souto. A. N. (2010) *Empoderamento Economico da Mulher: Movimento Associativo e Acesso a fundos de Desenvolvimento Local*. Maputo, Moçambique: Centro do Estudo Africanos, Universidade Eduardo Mondlane.
- Damascena, L. D. J. (2010). *Empreendedorismo feminino: um estudo das mulheres empreendedoras com modelo proposto por Dornelas*. Fortaleza, Brasil
- FAO- Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação: Igualdade de género. Roma: Itália, 2008
- Magdalena, L. (2001). *El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y del tercer mundos en estudios de género*.

- MDA NEAD (2005) Criadas de Pronaf para mulheres: Núcleo dos Estudos Agrários e desenvolvimento Rural. Brasil
- Mutone , S. D. (2011) *Promover as mulheres no agro- desenvolvimento é a chave para o crescimento económico.*
- Schiavo, M; Moreira, E. N. (2005). *Glossário Social.* Rio de Janeiro, Brasil: Comunicarte
- Schumpeter, Joseph A. *Teoria do desenvolvimento econômico.* Tradução de Maria Silva Possas. 2 edição. São Paulo. Nova Cultural. 1985.
- Unifem – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para mulher: Princípio de empoderamento das mulheres- Igualdade significa negócios.
- Yunus, M. (2009). *O banqueiro dos pobres – o microcrédito e a luta contra a pobreza no mundo.* (6ª ed.) Lisboa, Portugal: DIFEL
- Weber, M. (1930). *The protestant Ethic and the Spirit of Capitalism.* Londres, Inglaterra
- ZAPATA, Tânia et al. (2012). *Gestão participativa para o desenvolvimento local.* Recife: Instituto de Assessoria para o desenvolvimento humano, 2004.

## **Dinâmicas do processo de descentralização em Moçambique e Japão numa perspectiva comparada: explorando alternativas para a estabilidade política em Moçambique**

Manuel Missau  
Missau.manuel@yahoo.com.br

Miguel Natha  
mnatha@ucm.ac.mz

Alberto Loiola  
aloiola@ucm.ac.mz

### **Resumo**

O recente conflito político-militar vivido em Moçambique com maior intensidade a partir de 2014 até inícios de 2017 voltou a levantar demandas por um novo figurino de descentralização, capaz de conduzir a estabilidade política. O artigo procurou compreender as dinâmicas da descentralização em Moçambique e, numa perspectiva comparada, olhar para o caso japonês como uma alternativa para que pode garantir a estabilidade política e paz efectiva. A pesquisa baseou-se no método comparativo, tendo privilegiado a revisão da literatura com suporte em entrevistas semiestruturadas a alguns autarcas da província de Hiroshima, seleccionados por acessibilidade. Constatou-se que se por um lado Moçambique tem avançado com o processo de implantação das autarquias locais obedecendo ao princípio do gradualismo (lei 2/97 e no decreto 33/06), com dois níveis de descentralização (política e administrativa), o Japão implementou um modelo de descentralização a dois níveis (provincial e municipal) e com foco na atribuição de autonomia local, onde os representantes são eleitos pelos cidadãos. É um modelo que se encaixa em sociedades politicamente pluralistas e heterogéneas, com potencial de inclusão de diversos grupos sociais e políticos no processo da governação e construção do Estado, o que pode neutralizar a eclosão de conflitos e instabilidades políticas.

**Palavras-chave:** descentralização; autonomia; governos locais.

### **Abstract**

The recent political-military conflict experienced in Mozambique with greater intensity from 2014 until early 2017 has once again raised demands for a new decentralization model capable of leading to political stability. The article sought to understand the dynamics of decentralization in Mozambique and, in a comparative perspective, to look at the Japanese case as an alternative so that it can guarantee political stability and effective peace. The research was based on the comparative method, having privileged the review of the literature with support in semi-structured interviews to some Hiroshima governors selected for accessibility. It was verified that if, on the one hand, Mozambique has advanced with the process of implementation of local municipalities obeying the principle of gradualism (Law 2/97 and Decree 33/06), with two levels of decentralization (political and administrative), Japan implemented a model of decentralization at two levels (provincial and municipal) and



focusing on the attribution of local autonomy, where the representatives are elected by the citizens. It is a model that fits into politically pluralistic and heterogeneous societies with the potential of including various social and political groups in the process of state governance and construction, which can neutralize the outbreak of conflicts and political instability.

**Key words:** decentralization; autonomy; local governments.

## **Introdução**

Em finais da década de 80, reformas de descentralização passaram a constar das agendas de desenvolvimento e foram sendo implementadas por vários países da África Sub-sahariana, tendo estas emergido como um valioso objectivo, quer seja político ou económico. Estas reformas, associadas à ideia de reforço do processo de democratização e de uma governação participativa e transparente, foram sendo visualizadas como um mecanismo que garantiria maior aproximação dos governos aos cidadãos e, entre outros aspectos, possibilitar maior participação da sociedade civil na monitoria da acção (Hastings, 2011; Agrawal & Ribot, 1999; Eneumo, 2000).

Em Moçambique, após a independência em 1975, uma forte dinâmica centralizadora do poder e a vigência provisória de um sistema socialista terá caracterizado o processo de implementação da nova ordem política em Moçambique (Forquilha, 2007; Canhanga, Fuel & Natha, 2012). Como referem Rocha e Zavale (2015), este modelo de organização do Estado foi marcado pela necessidade de reforçar-se a unidade nacional, a liderança do partido único e o planeamento central.

Entretanto, foi a partir de 1990 que as reformas de descentralização conheceram um enquadramento político e sua celeridade com a aprovação (pela Assembleia monopartidária) da Constituição da República de Moçambique que institucionalizou, no quadro da consagração de um Estado de Direito Democrático, os princípios da desconcentração e descentralização (Osório & Cruz e Silva, 2009).

Adiante, foi aprovada a lei n<sup>o</sup> 3/94, de 13 de Setembro, que constituiu o primeiro instrumento legal orientador da descentralização. Esta lei previa, obedecendo a divisão administrativa do país, a transformação dos distritos administrativos em Municípios. Entretanto, a aprovação desta lei e demais legislação elaborada posteriormente na tentativa de complementar e possibilitar a sua implementação suscitou forte oposição da Renamo, da União Democrática e alguns elementos da Frelimo, para além de terem suscitado questões formais e substantivas por parte de especialistas jurídicos e políticos, quanto à constitucionalidade e viabilidade da Lei do Quadro Institucional dos Distritos Municipais de 1994 (Faria & Chichava, 1999; Banco Mundial, 2009).

Na sequência destas reformas, foi aprovada em 1997, a lei n<sup>o</sup> 2/97, de 18 de Fevereiro, que estabeleceu a base normativa da descentralização no país. À luz desta lei, Moçambique deu início a instituição de autarquias locais de categoria de cidade e vila, seguindo o princípio do

gradualismo, contrastando com a filosofia contida na lei nº3/94, de 13 de Setembro. Em 1998 foram realizadas as primeiras eleições municipais, dentro de 33 autarquias locais, criadas através da Lei nº 10/97, de 31 de Maio (Faria & Chichava, 1999).

Entretanto, entre finais de 2012 e 2016 Moçambique viu-se mergulhado numa tensão político-militar envolvendo as Forças de Defesa e Segurança e a Renamo, tendo sido afectadas com maior incidência algumas províncias das regiões centro e norte do país (Tete, Manica, Sofala, Zambézia e Nampula). Se num primeiro momento as exigências da Renamo incidiram na necessidade de revisão do pacote eleitoral e “despartidarização” das instituições públicas, a agenda que viria a acolher grande parte do processo negocial foi preenchida em grande medida pela exigência da Renamo em governar nas províncias onde obteve maioria dos votos. Neste contexto, o debate sobre um novo modelo de descentralização passou a estar no centro das atenções quer nos meandros políticos assim como nos meandros académicos, visto como uma das saídas para o alcance da estabilidade política e paz efectiva no país.

É neste âmbito que o presente artigo tem como objectivo comparar os modelos de descentralização do Japão e Moçambique para que, a partir do primeiro, reflectir em torno duma possível alternativa de reforma para o caso moçambicano. Pretende-se com este exercício, propor um modelo de descentralização que, à luz dos preceitos defendidos pela literatura de especialidade, encaixa-se em contextos similares ao moçambicano e apresentam um forte potencial para a garantia da estabilidade política e paz efectiva.

Sob ponto de vista metodológico o artigo insere-se no âmbito dos estudos comparados sobre Administração Pública, sendo que a reflexão aqui trazida é baseada maioritariamente na revisão da literatura com suporte no método comparativo. Foi consultada literatura de especialidade sobre a descentralização, assim como fontes documentais que forneceram elementos de análise referentes aos dois países. Foram também dirigidas entrevistas semi-estruturadas a alguns autarcas japoneses da província de Hiroshima visando perceber-se o contexto e as nuances da governação local no Japão. Depois de apresentados os principais marcos das reformas de descentralização no Japão, são apresentados em perspectiva comparada os figurinos actuais da governação local dos dois países com destaque para o espectro da descentralização política. De seguida faz-se uma breve descrição do conflito político-militar vivido em Moçambique desde finais de 2012, para depois defender-se o modelo japonês de descentralização enquanto uma alternativa para o alcance da estabilidade política e paz efectiva e, por ultimo, são apresentadas as considerações finais.

### **Quadro das reformas de descentralização no Japão: principais marcos**

Apesar das reformas de descentralização no Japão terem começado antes da aprovação da Constituição da República em (período Meiji de 1868-1912, em mais tarde de 1926-1989), a fase derradeira que estabeleceu as bases para a consolidação destas deu-se após à Segunda Guerra Mundial, com a aprovação da Lei de Autonomia Local em 1947, e de 1953 a 1961 com a aprovação da Lei que promovia a fusão de municípios. Como resultado, cerca de 10.000 municípios foram redizidos em cerca de dois terços. O número de municípios, que se situava em 3.229 em 1999, caiu para 1.821 no final de março de 2006 mas viria a conhecer

uma subida em abril de 2005, quando o número de municípios no Japão ascendeu aos 2.395. Esta medida permitiu sobremaneira reforçar os poderes administrativos e financeiros dos municípios, o que por sua vez reforçou a autonomia local dos municípios (Ikawa, 2008).

A evolução das reformas de descentralização no Japão é geralmente enquadrada em duas fases: na primeira fase, em Junho de 1993 procedeu-se com a aprovação duma resolução para a promoção das reformas de descentralização. Em Junho de 1999, a promulgação da lei da descentralização compreensiva. O foco residiu no Esclarecimento dos papéis dos governos central e local (Tanaka, 2010; Ikawa, 2008).

Destaca-se ainda nesta fase a abolição do sistema de funções delegadas (um sistema administrativo no qual o governo central delega algumas de suas autoridades aos executivos eleitos do governo local, colocando-os como órgãos do governo central dentro de um escopo de autoridade delegada). Todas as funções sob responsabilidade dos governos locais foram reestruturadas e inseridas na categoria de funções autônomas. Em contrapartida, procedeu-se com a promoção da devolução da autoridade (do governo central para os níveis da prefeitura e do município) (Michihiro, 2010).

Segunda fase das reformas de descentralização iniciada em 2000, incidiu, entre outros aspectos, na transferência de autoridade do governo central para o governo local, na transferência de autoridade das prefeituras para os municípios e na criação legal de um Fórum de Deliberação entre Governo Central e Governos Locais. Em 2006 foi promulgada a Lei de Promoção da Reforma da Descentralização "foi e criado o Comitê de Promoção da Reforma da Descentralização, em abril de 2007 com base nesta lei (Niikawa, 2001; Sasaki, 2014).

Em abril de 2000, foi implementado um pacote de revisões de leis relacionadas à descentralização que delegou uma ampla gama de operações administrativas do governo central aos governos locais. A fim de melhorar o nível e a eficiência dos serviços administrativos a nível local, e assim ajudar os governos locais a lidar melhor com as autoridades delegadas e lidar com problemas como o envelhecimento da população e a situação fiscal severa, o governo nacional promoveu ativamente a consolidação das cidades e aldeias em unidades maiores, tendo a descentralização entrado na fase de implementação em grande escala com o objetivo geral de criar uma sociedade mais descentralizada (Michihiro, 2010).

### **Figurino actual da administração local do Estado em Moçambique e Japão**

As reformas que incidiram sobre a administração local do Estado em Moçambique estabeleceram duas modalidades de organização. Uma delas é baseada na descentralização administrativa, através da aprovação da Lei n° 8/2003, de 19 de Maio.

A Lei n° 8/2003, de 19 de Maio, que estabelece os princípios e normas de funcionamento dos órgãos locais do Estado (OLE), apresenta quatro escalões principais: província, distrito, posto administrativo e de localidade estabelece no n° 1, do art. 2 que “os órgãos locais do Estado

têm a função de representação do Estado ao nível local para a administração do desenvolvimento do respectivo território e contribuem para a unidade e integração nacionais”. Estabelece ainda que “os órgãos locais do Estado observam o princípio da estrutura integrada verticalmente hierarquizada” (nº. 2, art. 3).

Percebe-se com base nos princípios apresentados, que os OLE carecem de autonomia no seu funcionamento e mantem uma forte relação hierárquica e de subordinação aos órgãos centrais do Estado.

Outro aspecto relevante é facto dos representantes do executivo nos quatro escalões não serem eleitos pela população da respectiva circunscrição territorial, mas sim nomeados pelos superiores a nível central do Estado: a nível da província, o Governador Provincial é nomeado, exonerado ou demitido pelo Presidente da República; a nível do distrito e do posto administrativo, os titulares são nomeados pelo ministro que superintende a área da função pública e administração local do Estado e, a nível da localidade, o chefe da localidade é nomeado pelo governador.

A outra modalidade de organização da administração local do Estado foi instituída através da Lei nº 2/97, de 28 de Maio. Esta lei regula o poder local que constitui a existência de autarquias locais.

As autarquias locais podem ser de municípios e as povoações (Nº 1, art. 2). Os municípios correspondem a circunscrição territorial das cidades e vilas enquanto que as povoações correspondem a circunscrição territorial da sede do posto administrativo.

Vale a pena ressaltar que com base na Lei nº 2/97, de 28 de Maio, a criação de municípios em Moçambique tem sido feita obedecendo o, a dois níveis: (i) o gradualismo territorial que consistem na criação de municípios de forma gradual ao longo território, com base nos factores de decisão para a criação e extinção de autarquias locais constantes o art. 5 da Lei nº 2/97, de 28 de Maio; (ii) por outro lado, o gradualismo funcional que prevê uma transferência faseada de funções dos órgãos centrais para os municípios (Banco Mundial, 2009).

Refira-se que o princípio do gradualismo que orienta este processo significou, em parte, uma substancial ruptura com o modelo de descentralização inicialmente proposto através da lei nº 3/94, de 13 de Setembro, que constituiu o primeiro instrumento legal orientador da descentralização. Esta lei previa, obedecendo a divisão administrativa do país, a transformação dos distritos administrativos em Municípios (Faria & Chichava, 1999; Banco Mundial, 2009).

Neste contexto, visto que até ao presente (2017) o país conta com somente 53 municípios, grande parte da população continua não tendo a oportunidade de exercer o seu direito de eleger os seus representantes dentro da circunscrição onde se encontram a residir.

Diferentemente dos OLE, tal como consta no nº 1 do art. 7 da Lei nº 2/97, de 28 de Maio, as

autarquias locais gozam de autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Por outro lado, a Assembleia municipal assim como o presidente do Conselho Municipal são eleitos por sufrágio universal, directo e secreto e pessoal dos cidadãos eleitores residentes na respectiva circunscrição territorial (nº 2 e 3, art. 16).

À luz da Lei de Autonomia Local, o sistema de governos locais no Japão está organizado em duas categorias: (i) *as prefeituras (províncias)* que servem áreas mais amplas (serviços regionais) e (ii) *municípios (cidades e vilas)* que prestam serviços locais. A nível das províncias, a chefia do poder executivo é confiada a um governador enquanto que a nível dos municípios (cidades e vilas), esta responsabilidade fica a cargo de um prefeito (Ohsugi, 2009).

Importa referir que as prefeituras e os municípios são entidades de governo local independentes, sem relações hierárquicas entre eles em termos de seus sistemas administrativos.

**Tabela 1. Relações entre o Governo Local de Hiroshima e Central nas funções Administrativas**

<b>Governo Central</b>		<b>Serviços Públicos</b>	<b>Educação</b>	<b>Saúde e bem-estar</b>	<b>Outros</b>
		-Linhas ou vias expressas (rápidos) -Estradas nacionais	Universidades (corporação de universidades nacionais)	-Pensão	-Defesa Diplomacia -Moeda
<b>Governo Local</b>	<b>Província</b>	-Outra secção de estradas nacionais -Estradas provinciais	-Escolas do ensino secundário -Gestão do pessoal do ensino fundamental e medio	-Centros de saúde pública	-Policia
	<b>Município</b>	-Planificação urbana -Estradas do município	-Escolas do ensino medio e fundamental -Jardins de infância e creches	Eliminação de lixo Cuidados e bem-estar	-Serviços de bombeiros -Registos de residentes

Fonte: Sasaki (2014, p. 11)

Além das entidades públicas locais comuns, como prefeituras e municípios, existem

entidades públicas locais especiais que foram estabelecidas para atender objectivos específicos relacionados ao governo local (por exemplos para atender à áreas vastas). Estes incluem divisões especiais, cooperativas e distritos de propriedade pública. Estas entidades estão sujeitas aos mesmos regulamentos que se aplicam às cidades.

Tal como consta no art. 93 da Constituição da República do Japão, no sistema de governo local os governadores, prefeitos e conselheiros são eleitos diretamente pelo voto popular. Agrega-se a isto o facto da eleição destes ser feita num sistema de listas abertas. Isso acontece em contraste como a forma indireta em que é escolhido o primeiro-ministro, pois que é nomeado por votos dos membros representantes da Dieta (Assembleia Política Nacional). As assembleias locais, as quais são órgãos deliberativos e executores, e os chefes dos governos locais, os quais são, por sim dizer, os órgãos executivos, são ambos escolhidos pelos cidadãos e tem posição paralela. O estabelecimento deste modelo democrático tem a intenção de contribuir para o funcionamento adequado dos órgãos locais por meio do controle mútuo que os líderes dos governos locais exercem neles.

### **O conflito político-militar em Moçambique e a demanda por um novo modelo de descentralização**

Depois de mais de quase 20 anos após a assinatura dos Acordos Gerais de Paz em 1992, que pôs término à guerra civil que opôs o governo liderado pela Frelimo e a guerrilha Renamo durante 16 anos, Moçambique voltou a estar sob conflito militar envolvendo os dois ex-beligerantes. Os primeiros confrontos foram registados em Março de 2012, sendo que as primeiras negociações tiveram início em Dezembro do mesmo ano. No rol das reivindicações da Renamo, estava a exigência por uma maior representação nas forças armadas, a revisão do sistema eleitoral (a Renamo propôs paridade na composição do SATE e da CNE) e benefícios directos das receitas provenientes da extração do gás e carvão (DeutscheWelle África, 2014; Cortês, 2016).

Em Fevereiro de 2014, foi aprovado na generalidade pela Assembleia da República o projecto de revisão da Lei eleitoral, que previa a composição do órgão por 17 vogais. Destes, cinco seriam indicados pela Frelimo, quatro pela Renamo e um pelo Movimento Democrático de Moçambique (MDM). Os restantes sete seriam indicados pela sociedade civil. Realizadas as eleições a 15 de Outubro de 2014, o líder da Renamo Afonso Dhlakama não reconheceu os resultados eleitorais apontando que o pleito teria sido marcado por fraude, tendo iniciado daí uma série de actos de contestação (DeutscheWelle África, 2014; Cortês, 2016).

Tendo visto a sua proposta de criação de um governo de gestão reprovada, que implicaria a partilha do poder entre a Renamo e o governo, a Renamo exigiu autonomia para governar nas províncias em que obteve maioria de votos nomeadamente Nampula, Zambézia, Tete, Manica e Sofala. Neste âmbito, a RENAMO submeteu à Assembleia um projecto denominando-o de “Projecto de Lei sobre o Quadro Institucional das Autarquias Provinciais”, que englobava apenas as províncias de Niassa, Nampula, Zambézia, Tete, Manica e Sofala. O projecto de lei

propunha que os governadores provinciais passassem a ser nomeados pelo Presidente da República sob proposta das Assembleias Provinciais. A proposta foi chumbada pela bancada maioritária da Frelimo tendo o declarado inconstitucional (Cortês, 2016; Arnaça, 2016; Lusa, 2015; DeutscheWelle África, 2016).

Mais adiante, a proposta viria ser alvo de debates em sede da comissão mista de diálogo e/ou negociação envolvendo elementos indicados pelo governo e pela Renamo, à qual viria mais tarde se juntar um grupo de mediadores internacionais, em Julho de 2016, também indicados por ambas partes a pedido da Renamo. Não tendo havido consenso quanto a proposta da Renamo, coube a equipa dos mediadores auscultar os dois lados e propor uma proposta de descentralização centrada na questão da governação das províncias, isto já em Dezembro de 2016. Refira-se que a proposta apresentada pela equipa dos mediadores internacionais não conheceu avanços significativos, uma vez que esta nunca chegou a reunir consensos das duas partes (AIM, 2016; Arnaça, 2016).

Passados cerca de nove meses do ano 2017, nenhuma proposta ou alternativa tinha sido aprovada mantendo-se desta forma o diferendo político entre a Renamo e o governo moçambicano.

### **O modelo japonês de descentralização enquanto alternativa para o alcance da estabilidade política em Moçambique**

A sequência dos acontecimentos em torno do processo negocial entre o governo moçambicano e a Renamo deixou patente que uma reforma profunda ao modelo de descentralização em vigor surge como uma dentre as possíveis alternativas que podem colocar fim à instabilidade política no país. É neste âmbito que este artigo traz em perspectiva o modelo japonês de descentralização como sendo uma alternativa que pode se encaixar no contexto da governação local em Moçambique.

Importa porém referir que na sequência das exigências da Renamo em governar nas províncias em obteve maioria de votos, uma perspectiva que influenciou em grande medida a o debate subsequente foi defendida pelo professor universitário e constitucionalista franco-moçambicano Gilles Cistac, quando em uma entrevista afirmou que as exigências da Renamo em criar governos autónomos nas províncias em que obteve a maioria de votos eram constitucionais, bastando para o efeito uma reforma constitucional. Cistac defendeu, na ocasião, que segundo a alínea 4 do artigo 273 da Constituição da República de Moçambique, podem ser estabelecidas outras categorias autárquicas superiores ou inferiores à circunscrição territorial do município ou da povoação, podendo ser chamadas províncias autónomas ao invés de regiões autónomas (Cortez, 2016).

Assim sendo, a ser possível mediante uma revisão constitucional, mostra-se pertinente a adopção dum modelo de descentralização com princípios similares ao modelo japonês. Alias, é neste prisma que Weimer e Carrilho (2016, citados por Forquilha, 2017) referem que o

modelo de descentralização seguido em Moçambique com a aprovação da lei 2/97 e da lei 8/2003, pode estar na origem dos conflitos, que se agudizaram ao longo do tempo, uma vez que se mostra incapaz de incluir diferentes grupos sociais e políticos no processo de construção do Estado.

Os resultados eleitorais recentes, de alguma forma consistentes com o padrão do voto desde as primeiras eleições multipartidárias de 1994, revelaram, mais uma vez, que Moçambique é uma sociedade politicamente heterogénea (Forquilha, 2017), pelo que o modelo de descentralização actualmente em vigor apresenta um forte potencial de exclusão de largos estratos populacionais.

É neste âmbito que, apesar de tratar de contextos diferentes, o modelo japonês de descentralização pode trazer alguns subsídios capazes de serem enquadrados para a realidade moçambicana, reduzindo-se, ainda que hipoteticamente, o potencial de conflitos ou instabilidade política. Um modelo de descentralização baseado na existência de governos locais autónomos desde o nível provincial, o nível municipal (cidades e vilas), com representantes eleitos pelo voto popular pode conferir maiores oportunidades que permita não só maior partilha do poder a diferentes níveis da organização político-administrativa do Estado, onde a diversidade e a heterogeneidade social, económica e política do país se reflecta nos processos de tomada de decisões e de construção das instituições (Forquilha, 2017), o que pode reduzir o sentimento de exclusão de certos segmentos da sociedade como também pode contribuir para altos níveis de responsabilização e prestação de contas dos governos locais aos cidadãos (Hastings, 2011; Faria & Chichava, 1999; Forquilha, 2009).

À propósito da inclusão de diversos grupos sociais e políticos na governação, que tem o potencial de reduzir focos de conflitos que podem gerar instabilidade política, um autarca japonesa da província de Hiroshima explicou dizendo:

Aqui no Japão temos províncias que são governadas por partidos da oposição [...] não tem havido tensões ou confrontações que levem à violência, uma vez que o comportamento de todos os actores políticos é baseado com o que está previsto na lei mãe – a Constituição da República [...] os deputados têm um papel muito importante, eles devem identificar as irregularidades perpetradas pelo executivo e o seu desempenho determinará se nas próximas voltarão a ser eleitos ou não.

Compreende-se nesta discussão que a busca pela estabilidade política e paz efectiva no país exige repensar-se num modelo de descentralização capaz alargar os mecanismos de competição política de forma que as várias preferências políticas expressas em partidos políticos ou outros grupos encontrem acolhimento no contexto da governação. Proceder desta forma significa encontrar novas formas de distribuição de recursos de poder na sociedade e incluir todos os actores no projecto de construção das instituições e do Estado não só a nível político, como também a nível económico e social.



## Considerações finais

O artigo procurou descrever o quadro geral das reformas de descentralização japonesa numa perspectiva comparada com o caso moçambicano. Se por um lado as reformas de descentralização em Moçambique iniciadas na década de 90 tem evoluído a dois níveis (descentralização administrativa e descentralização política, esta ultima seguindo o princípio do gradualismo), o caso japonês que ganhou nova abordagem após a segunda guerra mundial inclui, para além dos municípios de cidade e vila, a província como uma unidade territorial autónoma à semelhança dos municípios.

Assim, o artigo propôs que na sequência da instabilidade político-militar que Moçambique viveu a partir do segundo semestre de 2012, cuja face violenta viria a abrandar em finais de 2016, o modelo de descentralização japonês pode ser considerado uma alternativa (entre outras possíveis) para o alcance da estabilidade política e paz efectiva no país. Entretanto, especificidades inerentes aos contextos de cada país deverão ser tomadas em consideração.

Ao atribuir autonomia não só aos municípios de cidade e vila, como também as províncias, permitindo que os respectivos governos e representantes sejam eleitos de forma directa pelo voto popular, o modelo japonês de descentralização pode oferecer maiores oportunidades e alternativas de distribuição do poder político pelos vários grupos sociais e políticos que existem numa sociedade heterogénea e pluralista como a moçambicana, promovendo a inclusão de todos actores-chave no processo de construção do Estado a vários níveis.

## Referências bibliográficas

- AIM. (5 de Dezembro de 2016). Comissão mista e mediadores reúnem-se em sessão plenária. *Sapo Noticias*. Obtido de <http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/politica/57605-dialogo-sucede-na-comissao-mista-o-ingreme-caminho-para-a-paz.html>
- Agrawal, A., & Ribot, J. (1999). *Accountability in Decentralization: A Framework with South Asian and West African Cases*. Yale University, Department of Political Sciences, Yale.
- Arnaça, F. (29 de Agosto de 2016). Dialogo sucede na comissão mista: o ingreme caminho para a paz. *Noticias*. Obtido de <http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/politica/57605-dialogo-sucede-na-comissao-mista-o-ingreme-caminho-para-a-paz.html>
- Banco Mundial (2009). *Desenvolvimento Municipal em Moçambique: as Lições da Primeira Década*. Maputo, Moçambique.
- Canhanga, N., Fuel, T. H., & Natha, M. (2011). Desenvolvimento Local, Pobreza Governação: o caso dos distritos de Marracuene e Namaacha. Em C. d. Políticas, *Reassentamento Populacional, Governação Autarquica, Trabalho Migratorio e Relações Internacionais entre Moçambique e Malawi*. Maputo, Moçambique: Centro de Análise de Políticas - Universidade Eduardo Mondlane.

- Cortês, E. d. (Setembro de 2016). Porquê o conflito armado em moçambique? Enquadramento teórico, dominância e dinâmica de recrutamento nos partidos da oposição. *Observatorio Politico*, pp. 1-13.
- Democratic Republic of Japan (1946). *Constitution of the Republic of Japan*. Toquio
- Deutsche Welle África. (11 de Março de 2016). Cronologia do conflito entre a RENAMO e o Governo de Moçambique. *DW Africa*. Obtido de <http://www.dw.com/pt-002/cronologia-do-conflito-entre-a-renamo-e-o-governo-de-mo%C3%A7ambique/a-19105846>
- DeutscheWelle África. Momentos de instabilidade política em Moçambique uma cronologia”. 6 de Agosto de 2014. Disponível em: <http://www.dw.com/pt/momentos-de-instabilidade-política-em-moçambiqueuma-cronologia/a-16912568>
- Eneumo, F. (2000). Problems and Prospects of Local Governance. Em G. Hyden, *African Perspectives on Local Governance*. Africa World Press.
- Faria, F., & Chichava, A. (1999). *Descentralização em Moçambique*. Maputo, Moçambique.
- Forquilha, S. (2007). Remendo novo em pano velho: o impacto das reformas de descentralização no processo de governação local em Moçambique. *Desafios para a investigação social e economica em Moçambique*. Maputo, Moçambique: IESE.
- Forquilha, S. (2009). Reformas de Descentralização e Redução da Pobreza num Contexto de Estado Neo patrimonial: um olhar a partir dos Conselhos Locais e OIIL em Moçambique. *Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação Económica em Moçambique*. Maputo, Moçambique: IESE.
- Forquilha, S. (2017). Porquê Moçambique precisa da descentralização? Alguns subsídios para o debate. *IDeIAS*. IESE: Maputo, Moçambique, 94
- Hastings, C. J. (2011). *Decentralization of Water Service Delivery in Mexico: The Effects of Party Politics, Intergovernmental Dynamics, and Municipal Capacity*. Tese de Doutoramento, University of California, California.
- Ikawa, H. (2008). *15 Years of Decentralization Reform in Japan* . Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR) . Tokyo: National Graduate Institute for Policy Studies (GRIPS).
- Lusa (30 de Abril de 2015). Lei das autarquias provinciais da Renamo chumbada no parlamento”. *Sapo Notícias*. Disponível em: [http://24.sapo.pt/article/lusa-sapo-pt\\_2015\\_04\\_30\\_281471847\\_lei-deautarquias-provinciais-da-renamo-chumbada-no-parlamento-mocambicano](http://24.sapo.pt/article/lusa-sapo-pt_2015_04_30_281471847_lei-deautarquias-provinciais-da-renamo-chumbada-no-parlamento-mocambicano)
- Nguenha, E. J. (2009). Governação Municipal Democrática em Moçambique: alguns aspectos importantes para o desenho e implementação de Modelos de Orçamento Participativo.

*Dinamicas da Pobreza e Padrões de Acumulação em Moçambique.* Maputo, Moçambique: IESE.

Niikawa, T. (2001). *The Decentralization Reform and the Local Government System in Japan.* Hokkaido, Japao: Hokkaido University.

Ohsugi, S. (2009). *The Organization of Local Government Administration in Japan.* Tokyo Metropolitan University, Graduate School of Social Sciences. Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR).

Osório, C., & Cruz e Silva, T. (2009). *Género e governação local: Estudo de caso na província de Manica, distritos de Tambara e Machaze.* Maputo, Moçambique: WLSA Moçambique.

Rocha, J. A., & Zavale, G. J. (14 de Dezembro de 2015). O Desenvolvimento do Poder Local em África: O caso dos municípios em Moçambique. *Cadernos de Estudos Africanos*, 30.

Sasaki, A. (2014). *Local Self-Government in Japan.* Ministry of Internal Affairs and Communications.

Tanaka, H. (2010). *Administrative Reform in Japanese Local Governments.* Shizuoka University of Art and Culture, Faculty of Cultural Policy & Management. Japao: Council of Local Authorities for International Relations (CLAIR).

## **Ressignificando as significações dos conceitos Ser Mulher, Ser Homem: como Identidades Construídas por Crianças de Classes Populares**

Bruno Saul Júlio

brunosauljulio@gmail.com

### **Epigrafe**

*A partir de um estudo do sentido dos papéis sexuais e do simbolismo sexual das sociedades é que se pode melhor identificar as épocas e a ordem social, e quem sabe até transforma-la. Criança que vive com a verdade aprende a ser justa, por isso é imprescindível a educação dos menores.*

### **Resumo**

Este trabalho examina aspectos das imagens de ser mulher, ser homem, construídas por crianças de classes populares, localizando-as na perspectiva das relações de género.

Portanto, como se pode notar, o género, como um conceito teórico, tenta dar conta da construção social do sexo, apontando para o carácter relacional e histórico desse processo. O mesmo questiona a naturalização das características definidas socioculturalmente como femininas ou masculinas e coloca novos desafios para o estudo de temas da Psicologia Social que aparentemente já estariam esgotados em sua compreensão a título de exemplo, as imagens acerca de homens e mulheres que estão sempre presentes em nossa realidade social e cultural. Ou seja, a pluralidade cultural, como se sabe, também é um factor decisivo e que oferece oportunidades as pessoas de conhecerem suas origens e tornarem-se seres sociais, tendo em vista, analisar e compreender o seu valor e de todos aspectos inerentes a ele. Contudo, este trabalho tenta analisar a maneira como se encadeiam, as relações de género na educação e no mundo do trabalho bem como as relações de género e os mecanismos envolvidos com a produção de diferenças e desigualdades sociais e culturais. Eis a razão pela qual se faz necessário re-significar os conceitos de género, raça, vulnerabilidade e o próprio conceito de desigualdade e suas relações com a educação. Assim, entende-se que a partir de um estudo do sentido dos papéis sexuais e do simbolismo sexual das sociedades é que se pode melhor identificar as épocas e a ordem social que as institui, e quem sabe até transforma-la.

Palavras-chave: ser mulher, ser homem, crianças, género.

### **Introdução**

As pessoas são muito diferentes em sua totalidade, como, por exemplo, formas físicas, crenças religiosas, opiniões e valores. Temos diversidade no mundo que nos rodeia e gostamos de ser aceites e respeitados pelo que somos. E, nesta onda, buscar ultrapassar as barreiras do preconceito é um grande desafio não somente para a educação, mas também para a humanidade, razão pela qual, constitui como objecto de estudo para este trabalho a

ressignificação das significações dos conceitos Ser Mulher, Ser Homem: como Identidades Construídas por Crianças de Classes Populares. Este trabalho tem como objectivo geral:

- Analisar as questões de género enquanto categoria universal.

Especificamente, como objectivos, ira-se de igual modo:

- Identificar semelhanças e/ou diferenças entre homens e mulheres e entendê-las como produtos das relações de desigualdade (género, raça/etnia, classe social, idade) que constituem a sociedade;
- Evidenciar mudanças e continuidades relativas às desigualdades socialmente estabelecidas entre os homens e as mulheres;
- Dimensionar o género e as características das acções que são avaliadas como corretas e incorrectas.

A necessidade do respeito, portanto, mostra padrão semelhante para a mulher e o homem pois inclui a negação de acções relativas à agressividade, à violência e ao controle.

### **Metodologia**

Para a efetivação da elaboração do trabalho usou-se o método de leitura e análise documental, ou seja, de múltiplas obras, cujo os autores estão bem citados ao logo do desenvolvimento do trabalho, tanto como na ficha bibliográfica, pretendendo-se assim abordar de forma clara e coesa o assunto, ou seja, buscar mais informações com vista a torna-lo mais rico através de compilação de diversificadas ideias. Contudo, quanto as técnicas empregados nesta pesquisa foram seleccionados desde a proposição da pesquisa a técnica de:

- Entrevista e debates entre pessoas do estágio/faixa etária em análise, estudantes e académicos bem como certas entidades que têm certos conhecimentos ligados a vertente social do tema em estudo;
- Observação directa das realidades por mim detectadas a partir da vida pessoal do meu quotidiano do meio em que estou inserido;
- Recolha de dados através de consultas de certas referências bibliográficas, obras resultantes de trabalhos, revistas bem como artigos publicados e não publicados.

### **Resignificando as significações dos conceitos Ser mulher, ser homem: como identidades construídas por crianças de classes populares**

O presente estudo buscou compreender como se mostram as imagens de ser mulher e ser homem enquanto crianças nas idades compreendidas entre 9 a 14 anos pertencentes a segmentos das classes populares que habitam a periferia urbana de Nampula.

Como se sabe as construções de sujeitos masculinos e femininos “se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes sociais, raças, religiões, sobre o género” (Meyer & Louro, 1993, p.3).

Portanto, as subjectividades femininas e/ou masculinas que são entendidas como o modo próprio de o ser humano se pôr e se expressar no mundo apresentam varias configurações em uma mesma sociedade. Porque o desenvolvimento de homens e mulheres (género) é um processo que envolve, não só recepção passiva, mas também resposta activa às situações conflituosas (Anyon, 1990).

### **Meio Social - Família**

A família foi focalizada pelas crianças no âmbito da relação conjugal, entendida como uma situação de convivência mais permanente, independentemente de existirem vínculos legais entre os cônjuges. Ela implica relações de poder e relações de amor.

A maioria das crianças considera que o esposo e a esposa devem obediência mútua, de forma idêntica. A obediência, contudo, não é incondicional mas depende de a acção ser considerada correta. Nesta ordem de ideias, (Nara Bernardes, 1993, p.48) consubstancia que:

*No que tange às relações de amor na família, algumas crianças consideram que a convivência entre os cônjuges deve caracterizar-se pelo amor e pelo carinho. Outras crianças agregam o respeito ao amor e ao carinho. Este se define pela negatividade e se expressa em acções que são comuns a ambos os cônjuges: não brigar, não se irritar, não maltratar, não repreender, não envolver-se com outro homem ou outra mulher e aparece apenas uma acção específica do esposo: não beber(pp.43-45).*

Algumas das acções que são avaliadas como corretas são:

- Quando um dos cônjuges ausenta-se da casa deve avisar ao outro para evitar preocupações, embora não seja necessário pedir autorização para fazê-lo;
- Se a esposa discorda de decisões do esposo está dispensada de seguir suas determinações;
- A esposa deve exigir que o esposo se responsabilize pelo sustento da casa mesmo que este não queira trabalhar e deseje que ela assuma tal responsabilidade;
- O esposo deve insistir para que sua esposa exerça um trabalho remunerado quando isto for necessário, mesmo que ela não o deseje;

- A esposa deve exigir que o esposo realize suas obrigações nos serviços da casa.
- O esposo deve chamar atenção de sua esposa quando esta realiza acções inconvenientes, tais como fazer compras supérfluas;
- O esposo deve obedecer sua esposa porque ela também possui autoridade na família;
- O esposo deve satisfazer os desejos da esposa durante a gravidez;

### **As acções do esposo que são consideradas incorrectas**

Entre as acções do esposo que são consideradas incorrectas e que, portanto, não devem ser obedecidas destacam-se:

- Não permitir que a esposa trabalhe fora de casa;
- Cercear a circulação da esposa em outros espaços que não o doméstico;
- Determinar uma carga excessiva de serviços da casa para a esposa executar;
- Mandar excessivamente na esposa como se fosse seu pai;
- Determinar que a esposa faça algo para o qual ela julga-se inepta;
- Não permitir que a esposa conviva com pessoas externas à família como amigas, parentes, exigindo que ela permaneça em casa.

Algumas meninas, entretanto, acentuam que, em geral, a autoridade do esposo é mais saliente uma vez que nem todos os homens aceitam obedecer à mulher. Além disso, quando a esposa faz alguma acção avaliada como errada, o esposo julga-se no direito de chamar-lhe atenção.

Esta ideia mostra-se acompanhada das seguintes explicações:

- A esposa deve obedecer para evitar o conflito;
- A esposa deve cumprir as determinações de seu esposo em relação aos serviços domésticos, uma vez que permanece mais tempo em casa do que ele;
- O esposo deve ter mais liberdade e não pode admitir a interferência de sua esposa a não ser quando se trata de alguma acção que venha a prejudicá-lo;
- O esposo tem mais competência para mandar em virtude de ser pai e dono de casa.

Em outras posições, as crianças acham que nem a esposa nem o esposo devem obediência mútua uma vez que são pessoas independentes e nenhum tem poder sobre o/a outro/a.

Portanto, essas significações mostram que as relações de poder entre homens e mulheres quando visualizadas na situação de uma união (legal ou consensual) mais permanente, são percebidas pela grande maioria das crianças (independentemente do género, raça ou tipo de

família) como sendo igualitárias. Nesta ordem de ideia, (Meyer& Louro, 1993) consubstanciam que:

### **Trabalho no espaço doméstico**

De acordo com Meyer& Louro (1993, p.54) *Entende-se por trabalho no espaço doméstico actividades que se realizam de modo gratuito e isolado na privacidade da casa para manter a vida e promover o bem-estar da família.*

Portanto, para as crianças, a responsabilidade de trabalho que engloba as actividades consideradas serviço da casa como são os casos de limpeza, arrumação do espaço interior da casa ou do pátio, alimentação e higiene pessoal do membros da família é essencialmente atribuída à mulher e não aos homens.

Esta tal significação, contudo, não impede que a participação dos homens nessas tarefas, particularmente dos meninos, seja vista como adequada à conduta masculina. Apenas poucos homens-meninos de família conjugal entendem que tais tarefas são impróprias para os homens executarem. Acrescenta (Scott, 1990, p.22)

De modo geral, as crianças valorizam a competência do homem para realizar tarefas atribuídas à mulher, especialmente em situações em que esta (adulta, adolescente ou criança) encontra-se ausente porque exerce um trabalho remunerado fora de casa; ou ainda, em situações emergenciais. No quotidiano das famílias de classes populares não se encontra a figura da empregada doméstica que executa até se responsabiliza por tais tarefas.

"Para as crianças, a responsabilidade pelo trabalho no espaço doméstico passa a ser atribuição do homem quando se trata de tarefas que se destinam à conservação da casa e/ ou de seus equipamentos por meio de consertos diversos, ela se revela de modo especial em relação à construção da casa. Tais actividades são percebidas como um trabalho que foge da rotina e requer habilidades culturalmente consideradas como masculinas, inclusive porque algumas exigem mais força física". (Nara Bernardes, 1993, p.48).

### **Trabalho em outros espaços**

O trabalho em outros espaços inclui o trabalho remunerado e realizações. As significações apresentadas pelas crianças demonstram uniformidades mas também ambiguidades.



### **Atributos concernentes ao trabalho que favorecem a mulher**

Atributos concernentes ao trabalho em outros espaços colocam o homem em posição de vantagem em relação à mulher, conforme as significações construídas por crianças (meninas e meninos). Por outro lado, algumas crianças salientam atributos também concernentes ao trabalho em outros espaços os quais favorecem à mulher:

- Ser mais capaz e ter mais habilidades do que o homem porque realiza actividades mais diversificadas como são os casos de trabalhar fora de casa, fazer os serviços domésticos, cuidar das crianças;
- Ser mais esperta que o homem;
- Realizar trabalhos mais leves e que exigem menos esforço, etc.

### **Movimento em outros espaços**

O movimento em outros espaços que não o doméstico consiste em sair dos limites da casa para circular, em lugares variados de trabalho e lazer, sem estar sob controle de outros. (Scott, 1990).

Certas crenças tanto de sexo masculino assim como feminino assinalam conceitos ligados ao movimento em outros espaços onde colocam a mulher em posição de vantagem ou seja de igualdade em relação ao homem:

- A mulher é independente e não necessita do homem para realizar seus desejos;
- É capaz de se defender;
- Tanto quanto o homem, a mulher possui liberdade;
- Corre menor risco de criar problemas para si, praticando acções socialmente indesejáveis.

Uma das crianças, menina, a título de exemplo, enfatiza como um dos valores mais significativos na vida da mulher sua capacidade para defender-se e tomar conta de si, mesmo quando sozinha.

Ao contrário, outros meninos, como outras meninas anunciam a atenção para condições que colocam o homem em posição de vantagem em relação à mulher como por exemplo:

- Não necessitar da permissão da mulher para fazer o que deseja;
- Ter muitas possibilidades de satisfazer seus desejos;
- Poder namorar mais precocemente e com mais intensidade;

Para algumas meninas, inclusive, a liberdade de movimentar-se em espaços diversos, sua capacidade para se defender no mundo e para afastar-se de casa sem precisar de ajuda consistem em valores muito significativos na vida dos homens.

Ao mesmo tempo, alguns desses meninos e essas meninas consideram a mulher mais incompetente, irresponsável ou sujeita a correr riscos quando está fora de sua casa.

## **Conclusões**

As pessoas não nascem prontas para viver e acabadas. Muito ao contrário, necessitamos de ensinamentos, orientações e cuidados. Aprendemos quando convivemos com outras pessoas inseridas em diferentes culturas, assim formamos nosso modo de viver, nossa personalidade, sentimentos e desejos. O ser humano é um ser social, porém somos diferentes fisicamente, temos diferentes valores e diferentes formas de organização na sociedade e organizando seu modo de viver colectivamente.

Tomando como referência, igualmente, as significações que atribuem ao homem uma valorização mais positiva do que ao ser mulher em diferentes esferas de experiência, os meninos, sem exceção, preferem continuar sendo homens. Explicitam, assim, uma identificação menos ambígua com seu gênero ao mesmo tempo em que assinalam claramente as assimetrias entre homens e mulheres.

É preciso desconstruir o carácter permanente da oposição binária masculino feminino, e o que observa é que na análise das sociedades sempre se concebem Homem e Mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma óptica de dominação e submissão, negando todos os sujeitos sociais que não se enquadram em uma dessas formas. Desconstruir a polarização rígida dos gêneros implica observar que cada pólo contém o outro e cada um é internamente fragmentado e dividido

Em suma, o desvelamento das imagens do ser mulher/ser homem de crianças de classes populares, sujeitos desta investigação, revela um universo complexo e múltiplo de significações que formam uma rede na qual aparecem uniformidades e consistências mas também variações e ambiguidades. A construção dessas subjectividades não se dá como um processo linear e homogêneo que pode ser generalizado de modo essencialista em identidade de homem ou de mulher. Ao contrário, tais imagens apontam múltiplas possibilidades de tecer significações que constituem subjectividades singulares nas diferentes articulações do gênero e da classe social.

A maioria das meninas mostrou uma postura oposta à das outras meninas que desejam permanecer mulher. Confrontadas com o ser mulher/ser homem que se constituem de modo assimétrico no sentido da valorização do homem, a maioria das meninas manifestam o desejo de nascer homem caso isso pudesse ocorrer novamente. Essas meninas que desejariam mudar de gênero, mesmo que imaginariamente, visualizam o homem como alguém que possui maior liberdade e independência do que a mulher para movimentar-se em quaisquer espaços.

### **Referências Bibliográficas**

- Anyon, J. (1990) Cadernos de Pesquisas. 73 *Intersecções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais*. São Paulo, Brasil. (s/e).
- Bernardes, N. M. G. (1993). Cadernos de Pesquisa n.85: *Autonomia/submissão do sujeito e identidade de gênero*. São Paulo, Brasil.
- Meyer, D. & Louro, G. (1993.). *A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina*. São Paulo, Brasil (s/e).
- Scott, J. (1990). *Gênero, uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, Portugal.

## **A rádio comunitária na educação sexual e reprodutiva da rapariga-estudo de caso do distrito de Ribaué (2015)**

João Nasseco

Joao.nasseco219@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho foi realizado com o objectivo geral de analisar o papel da Rádio Comunitária de Ribaué no processo de educação sexual e reprodutiva da rapariga. Especificamente cingiu-se em analisar as políticas da Rádio Comunitária na área de educação sexual e reprodutiva; descrever as acções levadas a cabo pela Rádio Comunitária de Ribaué no ambiente de educação sexual e reprodutiva; analisar e caracterizar a linha de programação da Rádio Comunitária de Ribaué e; verificar, junto das comunidades, a influência do Programa de Educação Sexual e Reprodutiva na vida da comunidade. Alguns autores afirmam que educar uma mulher é educar uma nação, por isso o trabalho focaliza a educação da rapariga. Trata-se de uma pesquisa descritiva, do tipo estudo de caso, de natureza qualitativa e envolveu 14 participantes. Os dados foram colectados por meio de entrevista feita a alguns membros da comunidade de Ribaué durante o mês de Maio de 2015. Os resultados obtidos indicam que a Rádio Comunitária desempenha um papel muito importante na educação sexual e reprodutiva da rapariga nas comunidades em que está inserida. Nota-se que para além de ser um canal de expressão aberto e direccionado às comunidades locais, permite aos cidadãos da periferia, em especial as raparigas a terem acesso às mensagens educativas sob o ponto de vista cultural, social e económico, visando a atingir um desenvolvimento sustentável, enquanto pessoas humanas. No âmbito da educação informal, a Rádio Comunitária do distrito de Ribaué contribui no processo da conquista da cidadania, mudança comportamental, valorização da escola entanto um estabelecimento de educação e formação do Homem. A Rádio Comunitária como órgão de comunicação social usa políticas comunicacionais que tendem a desencorajar aos mentores de gravidezes precoces, casamentos prematuros e outros males que violam os direitos da rapariga aluna, porquanto há sensibilização dos pais e encarregados de educação, professores, líderes comunitários e outros intervenientes para disseminação das informações que contribuam para o desenvolvimento psicossocial, cultural e económico da rapariga, consequentemente para o desenvolvimento das comunidades.

**Palavras-chave:** rádio Comunitária, educação sexual e reprodutiva, rapariga, comunidades, Ribaué.

## ABSTRACT

This work was done with the general objective to analyse the role of the Ribaue community Radio in the process of sexual and reproductive girl education. It focused especially on analysing the policies of the Community Radio in the field of sexual and reproductive education, describing the activities done by The Ribaue Community Radio in the field of sexual and reproductive education, analysing and Characterizing the line of programming of the Ribaue Community Radio and, verify in the community the influence of sexual and reproductive education programme in their lives. Some authors state that to educate a woman is to educate a nation, therefore the work focuses on girls education. It's all about a descriptive research, of a case study type, of qualitative approach that involve ' ' participants. The data were collected through interview conducted to some R community members in May, 2015. The findings indicate that the Community Radio plays an important role in the girl sexual and reproductive education in the community where they are. It is noted that apart from being an open channel of expression and directed to the local communities, in allows the communities from the outskirts, especially girls to have access to educative messages in the cultural, social and economic point of view, tending to achieve a sustainable development as human being. Regarding the informal education the community Radio in Ribaue district, contributes in the process of conquering citizenship, behaviour changing, valorising school as an institution for educating and training people. The community radio as a mean of social communication uses communicational policies that tend to discourage the mentors of early pregnancies, early marriages and the other evils that violate the school girl rights, and there is a sensitization of parents and guardians of education, teachers, community leaders and other players for the dissemination of the information that contributes for the girl psychosocial, cultural and economic development, consequently for the community development.

**Key-words:** Community Radio, Sexual and Reproductive Education, Girl, Ribaue.

## 1.Introdução

O presente artigo reflecte em torno da difusão de programas radiofónicos, que visam educar a rapariga para evitar o abandono da escola, casamentos prematuros, gravidez indesejada, infecção pelo vírus de HIV/SIDA e doenças sexualmente transmissíveis, que contribuem negativamente para o desenvolvimento comunitário.

Na busca de um meio eficaz para formar, educar e informar aos cidadãos sobre o comportamento saudável que devem adoptar na vida em sociedade, olhando para os grupos mais vulneráveis (na nossa opinião, os residentes nas zonas rurais), surge a Rádio Comunitária como uma das alternativas no processo de comunicação. Sendo assim, a nossa preocupação é de apresentar as políticas que as rádios comunitárias detêm no seio da comunidade rural, que incidem na formação da identidade individual e colectiva, desenvolvimento da consciência de cidadãos, ainda que, entre vários objectivos, destaca-se o de elevação do nível de consciência social, educacional e cultural dos cidadãos em locais onde estão implantadas as rádios comunitárias.

Para enfatizar a educação da rapariga, o quão é importante, recorremo-nos à frase do malgrado Presidente Samora Machel, quando dizia nos comícios populares, que “educar uma mulher é educar uma nação”.

Assim, a nação só entrará educada, quando a mulher, tal como os homens, souberem aplicar os meios que lhes confirmam a educação. Por razões históricas, ligadas à colonização, e a educação formal<sup>33</sup> em África, em particular, Moçambique que é um país em vias de desenvolvimento. A fossilização da educação tradicional, que confere à mulher um papel subalterno e submisso dentro do tecido social, coisificando-a, contribui em grande medida na multiplicação de casamentos prematuros e contaminação de várias doenças sexualmente transmissíveis e outros males, principalmente, nas zonas rurais. Havendo, desta forma, réplicas sob o ponto de vista educacional, pois é quase impossível falar-se de desenvolvimento, se entendermos que esta realidade (desenvolvimento) tem o seu epicentro na base, que é na comunidade. Sendo assim, é imprescindível saber que a educação é o processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspectos intelectual,

---

<sup>33</sup> Entenda-se Educação formal aquela que nos remete para ideia clássica de educação, onde existe um ambiente de aprendizagem favorável, com a presença de um professor.

moral e físico e a sua inserção na sociedade. Portanto, educação é adopção de comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como correctos e adequados.

Entretanto, a educação liga-se ao desenvolvimento, porquanto significa progresso, aumento de um estado a outro, tem a ver com a mudança social, económica, cultural ou demográfica numa determinada comunidade e por via disso surge a comunicação como um processo de desenvolvimento, através de difusão de ideias e práticas conducentes ao bem-estar da humanidade. Aqui está a razão de ser Comunicação para o Desenvolvimento.

O nosso estudo tem como objectivo geral analisar o papel da Rádio Comunitária de Ribaué no processo de educação sexual e reprodutiva da rapariga.

Quanto aos objectivos específicos cingimo-nos em:

- Analisar as políticas da Rádio Comunitária na área de educação sexual e reprodutiva;
- Descrever as acções realizadas pela Rádio Comunitária de Ribaué no ambiente de educação sexual;
- Analisar e caracterizar a linha de programação da Rádio Comunitária de Ribaué;
- Identificar, junto das comunidades, a mudança comportamental resultante do Programa de Educação Sexual e Reprodutiva na vida da comunidade.

Quanto à pertinência do nosso estudo, julgamos ser um estudo que aborda situações de Moçambique real, pois no país muitos estudos têm sido desenvolvidos em prol da promoção do género, o que corresponde, indubitavelmente, a promoção da mulher, no sentido desta poder caminhar ao lado dos homens, no que tange à igualdade de oportunidades.

Como um meio de comunicação social, a Rádio Comunitária de Ribaué tem linha editorial que é pública e o foco de actividade desta Rádio enquadra-se no desenvolvimento comunitário, visando dar a voz ao povo rural, disseminando as informações de novas técnicas para a produção agrária (mecanização da agricultura) outras de carácter educativo.

## **2. Quadro teórico e conceptual**

A revisão da literatura foi usada como suporte de principais conceitos que iluminam o epicentro da investigação. Os conceitos formulados ligam a teoria com a prática da investigação do papel da Rádio Comunitária na Educação Sexual e Reprodutiva da Rapariga

de modo a encontrar respostas que visam a explicar os fenômenos que influenciam negativamente aos meios de comunicação social na disseminação de mensagens educativas e, como estas são digeridas pela rapariga para a manutenção da sua identidade como parte integrante da comunidade.

Neste artigo dissertação, analisou-se o papel da Rádio Comunitária de Ribaué no processo de educação sexual e reprodutiva da rapariga, olhando para a realidade que circunscreve o campo limítrofe do estudo, traz-se para o debate o papel da rádio, caracterizado por Peruzzo (2012), como um instrumento importante para difundir novos padrões de comportamento. Sobre esta matéria, Sharm (1964, p. 89, em Peruzzo 2012), emite um parecer favorável ao uso dos meios de comunicação de massa, defendendo que “estes podem ser usados para informar, elevar aspirações, ampliar horizontes e criar um clima para o desenvolvimento, que no nosso entender é tudo o que se quer que a população em estudo adquira” (pp 9-10).

Motivado por semelhante preocupação, John Thompson (1998) chama a atenção para o tema em a mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia (1998), ao ressaltar a invasão à liberdade de expressão, defendendo que “ameaças que provêm não do excessivo uso de poder do Estado, mas, do desimpedido crescimento das organizações e a abrangência do Estado sobre a vida da comunidade cedem lugar à inquietação provocada pela era da globalização, caracterizada pela concentração de recursos nas indústrias da mídia, permitindo a formação de grupos de empresas de comunicação, voltadas, sobretudo, para interesses comerciais” (p. 207).

Aliás:

[...] a visão não intervencionista da actividade económica não é necessariamente o melhor fiador da liberdade de expressão, pois um mercado desregulado pode desenvolver-se de modo a reduzir efectivamente a diversidade e a limitar a capacidade de muitos indivíduos de se fazerem ouvir (Thompson, 1998, p. 208).

### **2.1.O Papel da Rádio Comunitária**

O carácter dialógico da rádio e a sua relevância para a consolidação da democracia são destacados também por Vígil (2013, p. 511, nota 30), quando afirma que “ após enfatizar a necessidade do jornalismo, efectivamente, servem para actuar como mecanismo de fiscalização dos políticos para a cedência da opinião pública”.

Ele entende que além de tribunas para defender os direitos humanos, a sociedade necessita de tribunas para ampliar a democracia. O estudioso cubano toma emprestado um trecho da



mensagem<sup>34</sup> do director geral da Unesco, Frederico Mayor (1996), para reforçar o papel das rádios comunitárias são os veículos capazes de ajudar a consolidar tais aspirações, na medida em que constituem em “verdadeiras tribunas abertas para toda a sociedade sem discriminação de nenhum tipo” (p. 268).

Jane (2006) clarifica mais quando afirma que sendo a Rádio Comunitária um serviço de radiodifusão sem fins lucrativos, gerido pela comunidade ou com a participação desta, “ela responde às necessidades da comunidade, serve e contribui para o desenvolvimento da comunidade, agindo de forma progressista e promovendo a mudança social, bem como a democratização da comunicação através da participação da comunidade” (p. 183).

Segundo a Associação Mundial de Rádios Comunitárias (AMARC)<sup>35</sup>, a rádio comunitária é “um serviço de radiodifusão sem fins lucrativos, gerido com a participação da comunidade; responde às necessidades da comunidade, serve e contribui para o seu desenvolvimento de uma maneira progressista, promovendo a mudança social e a democratização da comunicação através da participação da comunidade”.

A Rádio Comunitária constitui a plataforma de reivindicação dos direitos do indivíduo. Para Fitoussi e Rosanvallon (1997, p. 132), os meios de comunicação social para além de se apresentarem como um contra poder necessário, “é preciso que desempenhem um maior papel na porção deliberativa da democracia: não há democracia sem eles, porque não há democracia sem espaço público vivo”.

A comunicação constante entre a equipe de produção e os ouvintes é a principal via para a edificação de uma rádio à imagem das aspirações da comunidade. A rádio comunitária providencia uma plataforma independente de discussões importantes na vida da comunidade. O debate público impulsionado pela rádio comunitária irá servir para que a “voz do povo” chegue aos detentores do poder público local e às instituições privadas. Possibilitando a essas entidades um conhecimento mais aproximado da comunidade e uma acção mais concertada.

A rádio comunitária é o resultado de uma produção local, que privilegia a identidade e a cultura do grupo. Os índices de audiências aumentam à medida que o projecto constrói uma identidade própria, arrendando-se dos princípios comerciais e estereotipados dos meios de comunicação nacionais. A programação é resultado dos sonhos, aspirações e dificuldade do

---

<sup>34</sup>dirigida ao Seminário Democratizar el espectro radiolétrico, realizado em 15/11/1996, em Caracas

<sup>35</sup>Associação Mundial de Rádios Comunitárias

todo, numa dialéctica que se altera tal como a realidade, aquando de uma catástrofe natural, da escassez de recursos ou do aumento de uma pandemia, mas também como uma realidade de um óptimo ano de produção agrícola ou da construção de infraestruturas.

## **2.2. Programação de uma Rádio Comunitária**

De acordo com Fitoussi e Rosanvallon (1997), entendemos que a programação diária de uma Rádio Comunitária deve conter informações de vária índole, lazer, manifestações culturais, artísticas e tudo aquilo que possa contribuir para o desenvolvimento da comunidade, sem discriminação de raça, religião, sexo, convicções político-partidárias e condições sociais. A programação deve respeitar sempre os valores éticos e sociais da pessoa e da família, prestar serviços de utilidade pública e contribuir para a educação de todos os intervenientes comunitários.

Como se pode perceber, as teorias de vários autores apresentam aceções que corroboram, dando primazia ao papel da Rádio Comunitária, no que respeita ao contributo que esta proporciona para as comunidades, pois sabe-se que as mensagens difundidas servem para mudança comportamental, quanto à consciência que os membros das comunidades têm sobre algumas práticas que determinam o desenvolvimento socioeconómico e cultural de diversas camadas sociais. Uma das camadas sociais de que se referem os autores são as raparigas, que na visão do pesquisador não basta que as Rádios Comunitárias difundam as mensagens, é preciso que as mensagens tenham especificidade temática de educação sexual e reprodutiva da rapariga, uma vez que se situam num quadrante de muita vulnerabilidade.

Entendemos que muitas raparigas, principalmente nas zonas rurais do país, e em especial nas comunidades do distrito de Ribaué, são vítimas de casamentos prematuros, gravidez precoce, doenças sexualmente transmissíveis e outros males, o que lhes afecta negativamente na sua sobrevivência e desenvolvimento, porquanto vivem privadas de acesso aos serviços de protecção, educação, saúde e outros serviços de carácter sociocultural, que lhes possam abrir a visão, quanto aos seus direitos. Urge a necessidade de haver debates promovidos pela RC nas comunidades onde a rapariga está inserida, porque a Rádio Comunitária deve imprimir a dinâmica participativa.

## **2.3. Educação Sexual e Reprodutiva da Rapariga**

Atendendo a natureza deste trabalho, há toda a necessidade de buscar o que vários autores dizem a respeito da Educação Sexual e Reprodutiva da rapariga, pois, a rapariga se tiver boa

educação sexual e reprodutiva, poderá conhecer os métodos a usar para se prevenir de casamentos prematuros, doenças sexualmente transmissíveis, HIV/SIDA e outros males.

Para o efeito, precisamos primeiro saber o que significa educar ou educação. Educar significa formar a pessoa, movimentar todas as possibilidades humanas, ainda educar é tornar possível um grande número de experiências distintas, sem esquecer a qualidade e a selecção das mesmas, consoante as ideias e características pessoais de cada indivíduo. Dum modo geral, educar é desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e morais; significa ainda instruir (Zanoni, 2005).

Enquanto a educação é o processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade; aquisição de conhecimentos e aptidões, adoptando-se comportamentos e atitudes correspondentes aos usos socialmente tidos como correctos e adequados.

No entanto, sendo a fonte de realização e de vida, a sexualidade humana envolve componentes morfológicas, fisiológicas, emocionais, afectivas e culturais.

Assim, a definição de sexualidade dada pela Organização Mundial da Saúde, reflecte bem a complexidade desta temática:

“ A sexualidade é uma energia que nos motiva a procurar o amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, os tocamos e somos tocados; e ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia também a nossa saúde física e mental”, (OMS, 1990, p. 278).

A associação entre a educação sexual e os afectos é inegável, Cortesão et al (1989), afirma que “ a educação sexualizada é sobretudo educação da afectividade (p. 16).

Sampaio (1987) corrobora com esta ideia ao referir que “ a educação sexual é apresentada como um aspecto da educação afectiva com influências na formação da personalidade, na socialização e na escola de um conjunto de valores morais pessoais”, (p.19). Sampaio considera pois, que a educação sexual, é multidimensional, contemplando quatro dimensões:

Biológica - constitui o elo vital para a sexualidade humana, mas esta não se pode resumir a esta dimensão, embora não possa ser compreendida sem a mesma;

Psicológica - a educação sexual contribui para a educação afectiva e para a construção da sexualidade, facilitando o desenvolvimento harmonioso do indivíduo contribuindo para a sua

felicidade pessoal. Um deficiente desenvolvimento da sexualidade humana pode levar a um crescimento “deficiente” da pessoa;

Sociológica – a sexualidade é das características mais determinadas e moldadas pelo processo de socialização. O que somos, o que pensamos, fantasiemos, desejamos e fazemos ao nível sexual é o resultado das aprendizagens, interações e reflexões realizadas numa cultura e numa sociedade influenciados pelos seus costumes, moral e leis;

Ética – tem a ver com as decisões pessoais acerca das relações com os outros e acerca da construção de um conjunto de valores pessoais e morais que se relacionam intimamente com a forma como os indivíduos vivem e compreendem a sua sexualidade.

#### **2.4. Saúde Sexual e Reprodutiva**

Segundo Paiva (2002), a saúde sexual é a integração das características somáticas (físicas), emocionais, intelectuais e sociais da sexualidade. Ela enriquece positivamente a vida de uma pessoa e melhora a sua personalidade, comunicação e capacidade de amar.

Sendo assim, a saúde sexual encerra uma abordagem positiva à sexualidade. Neste sentido, os cuidados da vida sexual devem dizer respeito à promoção da vida e das relações pessoais e não apenas ao aconselhamento e cuidados destinados à concepção ou às infecções sexualmente transmissíveis.

Quanto ao conceito de saúde reprodutiva, Paiva (2002) afirma que a saúde reprodutiva diz respeito ao bem-estar físico, mental e social em todos os aspectos relacionados com o sistema reprodutor. Não é apenas ausência da doença ou enfermidade (em particular, a física). A saúde reprodutiva implica que as pessoas possam ter uma vida sexual segura e satisfatória, com a liberdade de poderem escolher, quando e com que regularidade se reproduzem.

Como se pode depreender, para a manutenção da saúde sexual e reprodutiva torna-se necessária a intervenção da mídia na transmissão das mensagens televisivas e radiofónicas, com mais enfoque as mensagens radiofónicas para as pessoas que vivem nas zonas rurais, como é caso do distrito de Ribaué.

Para o efeito, as Rádios Comunitárias devem desempenhar rigorosamente o seu papel de emittentes de mensagens conducentes à consciencialização do adolescente, para a mudança comportamental, visando a gozar de boa saúde sexual e reprodutiva. Só assim, garantir-se-á o desenvolvimento e crescimento harmonioso de todos os adolescentes em geral e as raparigas

em especial. Isto a ser aplicado no distrito de Ribaué, entendemos que traria resultados positivos, porque o contributo da Rádio Comunitária é imprescindível nesta matéria de saúde sexual e reprodutiva.

### **3. Metodologia**

Optamos por usar a metodologia de pesquisa do tipo qualitativo, com mais enfoque no paradigma interpretativo, por se admitir que esta será uma via que poderá possibilitar fazer descobertas, como também aceder outros novos significados sobre o fenómeno proposto para o estudo, analisar e avaliar alternativas, sem descorar a confirmação do que já é conhecido, reconhecendo o conhecimento como um processo contínuo (Lüdke & André, 1986).

Foi imprescindível fazer a consulta bibliográfica, para formar uma visão geral das obras de vários autores, com o objectivo de aprofundamento dos principais conteúdos. Nestes termos, os textos lidos, por nós, foram codificados, resumidos, analisados e comentados e, interpretadas as teorias de vários autores, com vista a fundamentar as respostas fornecidas à questão de pesquisa.

Numa fase seguinte, foi feito um estudo de campo onde foram feitas entrevistas semiestruturadas com perguntas categorizadas e direccionadas à temática proposta.

A recolha de dados do presente estudo baseou-se nas entrevistas semiestruturadas, que foram aplicadas como uma técnica relacionada com o tema em estudo. Dada a natureza do trabalho, que é do paradigma interpretativo, com metodologia qualitativa<sup>36</sup>, visto que colocamos um problema, e em torno do problema buscamos as informações, apoiando-se em técnicas e métodos predefinidos para esta pesquisa, pois as entrevistas individuais facilitaram a recolha de dados essenciais para o presente trabalho.

O tipo de estudo, quanto aos objectivos, é descritivo, porque incide no registo, na análise e na interpretação dos factos do mundo físico sem interferência do pesquisador. São exemplos de pesquisa descritiva as pesquisas mercadológicas e de opinião (Goldenberg, 1997).

Sendo assim, analisa-se, neste trabalho, a Rádio Comunitária na Educação Sexual e Reprodutiva da Rapariga – estudo de caso do distrito de Ribaué.

---

<sup>36</sup>Investigação qualitativa é definida por Silvestre e Araújo (2012) como a que consiste em obter de forma detalhada, descrições acerca de uma realidade que permitam a interpretação situacional ou contextual dos factos.

### **3.1. Participantes do estudo**

Esta pesquisa envolveu um Director de uma Escola Primária Completa do 2º grau, Director de Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, um Líder comunitário, Pais e Encarregados de Educação (dois), um Agente da Rádio Comunitária, quatro rapazes com idade escolar, quatro raparigas alunas, perfazendo um total de catorze participantes entrevistados no distrito de Ribaué. Os rapazes foram escolhidos pelo facto de partilharem o seu dia-a-dia com a rapariga no contexto escolar e mesmo no contexto comunitário. A escolha dos professores deveu-se ao facto destes fazerem parte do processo de ensino e aprendizagem que envolve a rapariga e tratar-se de profissionais do sector da Educação onde são definidas políticas de formação do homem (divulgação de direitos e deveres da criança) e, para os directores são os que gerem o sistema educativo formal, envolvendo a socialização em contexto escolar.

### **3.2. Instrumentos de Recolha de Dados**

Optamos pela entrevista semiestruturada, porque permite o contacto directo do autor com o grupo determinado para o estudo realizado; como também, a obtenção de informações de forma mais aprofundada, e com quantidade possível de respostas. A entrevista semiestruturada permite desenvolver estreita relação entre as pessoas, isto é, faz-se a interacção entre entrevistados e entrevistador.

Entrevista semiestruturada, de acordo com May (2004), “é aquela que se orienta dando conta o carácter aberto, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco” (p.273).

Assim, a entrevista semiestruturada pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objectivo da pesquisa.

### **3.3. Técnicas de análise e interpretação de dados**

#### **3.3.1. Análise de conteúdo**

Pela natureza da pesquisa que é descritiva e tendo usado a entrevista semiestruturada, torna-se necessário falar de análise de conteúdo. Portanto, a análise de conteúdo, segundo Bardin (2009), “é caracterizada pela expansão das aplicações da técnica a disciplinas muito

diversificadas pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico” (p. 21).

Contudo, a análise de conteúdo multiplica as aplicações ao concentrar-se na transposição informática, em matéria de inovação metodológica. “Mas observa com interesse as tentativas que se fazem no campo alargado da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise de conversação, documentação e base de dados, etc.” (Bardin, 2009, p. 27).

Na perspectiva de Amado (2000, p. 6 citado por Bardin 2009), análise de conteúdo “ é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44).

É necessário explicitar aqui, que foram usadas técnicas de análise de conteúdo como é o caso de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do corpus das entrevistas, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para aprofundamento da análise.

### **3.3.2. Procedimentos Metodológicos**

As entrevistas foram feitas de forma individual, usando a Língua Portuguesa e a Língua Emakhuwa, pois no distrito de Ribaué nem todos se comunicam em Língua Portuguesa.

Por isso, o entrevistador devia ler as perguntas e explicar aos participantes falantes da Língua Emakhuwa, depois das respostas fazer o devido registo.

Para tal, foi necessário que o pesquisador se apresentasse, falando do objectivo pelo qual precisaria de entrevistar aquele grupo social.

O guião de entrevista dirigido aos membros de direcção das escolas, professores e alunos, foi constituído por 12 (doze) perguntas e 14 (catorze) perguntas para o guião de entrevista dirigido aos líderes comunitários, pais e encarregados de educação, membros da comunidade do distrito de Ribaué, cingindo-se nas categorias mobilizadas e nos objectivos específicos da pesquisa.

Note-se que, as informações desta técnica têm peso, porque representam o conjunto das significações específicas dos participantes (Amado e Cardoso, 2013, p. 195).

### **3.3.3. Categorias mobilizadas**

As categorias mobilizadas, para esta pesquisa, foram constituídas de acordo com os objectivos específicos predefinidos, visando nortear as respectivas respostas dos participantes, por isso foram identificadas quatro (4) categorias e as subcategorias que correspondem aos objectivos específicos.

Portanto, as categorias foram formuladas tendo em vista as unidades de registo, resultantes das informações dos participantes, incidindo num único tipo de análise, que é análise de conteúdo, para explicitar os indicadores das unidades de registo, como aconselha Holsti (1969). Daí que as categorias foram adaptadas ao material em análise e aos objectivos da investigação.

Assim, elencamos as categorias mobilizadas para esta pesquisa:

**Categoria 1.** Políticas da Rádio Comunitária na área de educação sexual e reprodutiva;

#### **Subcategorias:**

1.1. Mensagens de aconselhamento;

1.2. Políticas comunicacionais de educação sexual e reprodutiva;

1.3. Articulação dos programas da RC com a Educação.

**Categoria 2.** Acções da Rádio Comunitária;

2.1. União da Rádio Comunitária com o sector da Educação;

2.2. Responsabilidade social da Rádio Comunitária.

**Categoria 3.** Características da linha de programação da Rádio Comunitária;

1.1. Linha de programação da RC.

**Categoria 4.** Mudança comportamental resultante do programa de educação sexual e reprodutiva na vida social da comunidade.

1.1. Mudança comportamental dos adolescentes.

## **4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**

Neste artigo, a análise de dados faz-se em duas formas diferentes, sendo análise e interpretação dos dados semelhantes para todas as categorias dos entrevistados, por ser uma medição nominal e que não possuem ordem nem hierarquia, o que é medido é colocado em



uma ou outra categoria, que indica somente diferença a respeito de uma ou mais características (Sampieri, 2006).

#### **4.1. Políticas da Rádio Comunitária na área de educação sexual e reprodutiva**

O objectivo fundamental que se pretendia alcançar com a primeira categoria era de saber que políticas comunicacionais e linhas de orientação usadas pela Rádio Comunitária do distrito de Ribaué, quanto à educação sexual e reprodutiva da rapariga. Face ao exposto e segundo os nossos entrevistados constituídos por líderes comunitários, professores e alunos, membros de Direcção das escolas, Serviço Distrital da Educação de Ribaué (SDEJT), membros da comunidade e outros participantes, percebemos que a Rádio tem transmitido mensagens que aconselham aos ouvintes no uso de preservativos para evitar gravidezes indesejadas, não sexo desprotegido, abrangendo esta actividade as escolas onde está a rapariga.

Na verdade, durante a pesquisa foi possível notar que as políticas comunicacionais da RCR (Rádio Comunitária Ribaué) são implementadas em harmonia com as políticas do sector da Educação, no que concerne à tipologia de mensagens que devem ser transmitidas à rapariga aluna, visando a educá-la para não abandonar a escola, não contrair casamento prematuro e viver num mundo sem segredo, o que é corroborativo com a teoria de AMARC (2003), ao valorizar a comunicação horizontal dos participantes, com o intuito de articularem os interesses, necessidades e problemas de comunicação.

A nossa afirmação sustenta-se, ainda, com algumas passagens de respostas dos nossos entrevistados (pais e encarregados de educação e membros da comunidade), “ *no âmbito de transmissão de mensagens de educação sexual e reprodutiva, a rádio tem orientado ou melhor aconselhado aos seus ouvintes para o uso do preservativo, para evitarem os casamentos prematuros, gravidezes indesejadas, ao planeamento familiar bem como a não exposição das raparigas na prostituição designada, habitualmente, por prostituição infantil*” (E1).

Com efeito, a realidade mostra que os membros da comunidade percebem a essência da Rádio Comunitária, no que se refere às políticas da RC na área sexual e reprodutiva da rapariga no distrito de Ribaué.

Outra passagem elucidativa, quanto à primeira categoria, é “*a rádio comunitária do distrito de Ribaué está a implementar as políticas comunicacionais de educação sexual e reprodutiva*

*da rapariga, divulgando as mensagens de uma forma educacional nas escolas, fazendo chegar até aos ouvintes com o seu programa -mundo sem segredo” (E1).*

Um membro da Direcção de Serviço de Educação respondeu que *“não diria excelente, mas razoável tendo em conta o factor humano ou seja, no caso vertente (a rapariga), sendo uma classe social que não tendo reflectido sobre o impacto negativo das consequências que advêm da não observância deste acto em moldes regrados” (E2).*

Ainda na primeira categoria, notamos que há convergência de respostas, o que se pressupõe o conhecimento da matéria atinente à educação sexual e reprodutiva da rapariga através da RC, pelos entrevistados, como se pode confirmar pelos depoimentos dos membros de Direcção das Escolas, *“ A rádio comunitária do Distrito implementa políticas comunicativas no Processo de Educação Sexual e Reprodutiva da rapariga, passando os seus programas através do canal comunicativo da rádio, difundindo métodos de prevenção contra as doenças transmissíveis sexualmente, prevenção dos casamentos prematuros e das grávidas indesejadas” (E2).*

Foram também objecto de análise a articulação dos programas da RC com a Educação no distrito de Ribaué e as estratégias usadas pela Rádio Comunitária na implementação das políticas comunicacionais, para a disseminação das mensagens educativas às raparigas, da qual obtivemos os seguintes resultados:

Quanto à articulação dos programas da Rádio Comunitária com a Educação no distrito de Ribaué, verificamos que há maior interacção, porquanto ambos os sectores jogam o mesmo papel social, que é de vital importância humana, porque o sector de Educação preocupa-se em manter a rapariga na escola, na perspectiva de educá-la formalmente e vê-la a desenvolver-se em múltiplos aspectos, que possam contribuir para o desenvolvimento económico da comunidade onde está inserida, em particular, e do país em geral. Para o efeito, quem deve transmitir as mensagens desta natureza à rapariga e à comunidade em geral é a RC em coordenação com o sector da Educação, pois o que é transmitido nas escolas, no processo de ensino e aprendizagem, pode não chegar aos pais e encarregados de educação que são grandes actores nesta matéria de educação sexual e reprodutiva da rapariga e outros intervenientes.

Como se pode ver, nas informações recolhidas, *“os programas da Rádio Comunitária articulam-se com a Educação no distrito de Ribaué de uma boa maneira, visando a*

*transmitir, eficazmente, as mensagens educativas, dando informações que ajudam na mudança comportamental” (E3).*

Quando analisadas as respostas relativas às estratégias, verificamos que as palestras e os debates propostos pela RC surtem efeitos positivos, porque entendemos que, através dos nossos entrevistados, que não basta a transmissão de mensagens, mas sim é imprescindível que haja discussão participativa onde a rapariga possa ouvir e interagir, dando suas opiniões à luz do processo educativo atinente à sexualidade reprodutiva.

A prova disso, encontramos-la na seguinte informação: “ *A produção de programas e transmissão de mensagens específicas sobre a educação da rapariga é uma boa estratégia. Tem havido palestras que ajudam a sensibilização da rapariga, para adoptar um comportamento saudável no seu quotidiano” (E4).*

Assim e para sustentar a nossa afirmação, apresentamos o que os entrevistados defenderam, “*os programas da Rádio Comunitária articulam-se com a Educação no distrito de Ribaué numa forma benéfica, porque transmite mensagens de boa educação, pois normalmente existem programas que quando escutamos aproveitamos a partir das informações que nos trazem e nos sentimos bem, porque afectam um pouco aquilo que vivemos. Tanto o sector da Educação assim como a Rádio Comunitária têm desenvolvido programas conjuntos ao bem comum, sobretudo para a rapariga e criança, no que tange aos cuidados básicos de higiene e saúde para o crescimento saudável desta camada social ” (E3).* Isto é sustentado pelo MISAU (2001), que recomenda o desenvolvimento e adopção urgente, pelos países membros da SADC, de uma estratégia regional sobre a saúde reprodutiva do adolescente que proteja e promova, de uma forma positiva, os direitos sexuais e reprodutivos do adolescente, especificamente a rapariga.

#### **4.2. Acções da Rádio Comunitária**

Nesta categoria, tivemos a oportunidade de colher as sensibilidades dos participantes desta pesquisa, quanto às acções que são realizadas pela Rádio Comunitária de Ribaué, pois ficamos a saber que a RCR como um meio de Comunicação Social tem realizado os programas emissores de mensagens que desencorajam a rapariga a praticar o sexo sem protecção, abandonar a escola, de modo a promover a rapariga e aconselhá-la, na tendência de ascender a valores morais e cívicos que se adequem aos novos desafios da sociedade moçambicana.

A nossa argumentação é suportada pelos depoimentos dos nossos entrevistados, que nos forneceram as seguintes informações: *“As acções realizadas pela rádio comunitária, no âmbito da Educação Sexual e Reprodutiva da rapariga são: promoção da rapariga de modo a participar activamente nos debates ligados à educação sexual e reprodutiva; introdução de novos programas adequados à realidade das comunidades onde está integrada a rapariga; divulgação dos métodos anticonceptivos e uso da língua local, para maior abrangência na descodificação das mensagens, pois as mensagens divulgadas em Língua Portuguesa, apesar de ser a língua oficial, a sua percepção não é maioritária; Tratando-se de um órgão de informação, passa as mensagens à comunidade onde a rapariga está inserida; dá a conhecer os resultados nefastos de prática sexual não planejada. Informa os cuidados a ter em conta desde a abstinência, protecção e adiamento da prática sexual para mais tarde, evitando grávidas precoces”* (E5). Para tal, a rapariga deve ter boa educação e conseqüente bom desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais, o que significa ter boa instrução, segundo Zanoni (2005), para melhor contribuir na defesa da participação local e das identidades culturais, segundo a visão de Fitoussi e Rosanvallon (1997).

Na verdade, entendemos que os participantes têm uma boa visão analítica, quanto à abordagem em destaque, apesar do baixo grau de escolaridade que os membros comunitários têm no distrito de Ribaué. Referimo-nos aos líderes comunitários, pais e encarregados de educação e outros intervenientes da comunidade, que não têm a possibilidade de descodificar as mensagens transmitidas na Língua Portuguesa em cem por cento. Sendo assim, julgamos ser pertinente o uso da língua local (Emakhuwa) na difusão de vários programas educativos e de interesse público, para a boa comunicação.

Analisamos, nesta categoria, a união da Rádio Comunitária com o sector da Educação na educação sexual e reprodutiva da rapariga, tendo concluído que a RC e a Educação têm uma boa união, pois definem em conjunto programas de grande significação no seio da família ou mesmo na comunidade, quando se observa que se quebrou o mito que reinava na família, visto que falar da sexualidade era tabu. Entretanto, a RC trouxe um novo cenário comunicativo, quando nos seus diversificados programas fala da saúde sexual e reprodutiva, nomes das doenças transmissíveis sexualmente, como é o caso de Sífilis e Gonorreia, cuidados a ter para a manutenção de higiene corporal, como evitar o casamento prematuro e conseqüentemente gravidezes precoces.

Portanto, a Rádio Comunitária assume grande responsabilidade social, sob o ponto de vista educativo em diversas áreas, para todas as camadas sociais, destacando a rapariga que é o foco da nossa pesquisa. Sendo assim, justificamos o nosso posicionamento através de alguns extractos textuais dos participantes: *“as áreas da Rádio Comunitária contribuem sobremaneira ao fazerem abordagens multifacetadas, quanto à sexualidade no meio familiar, o que outrora foi tabu, mas com a Rádio as famílias escutam os conselhos, que a rádio veicula sobre a matéria de educação sexual e reprodutiva, algo que dentro da família constituía mito; quanto ao papel que a Rádio Comunitária desempenha na educação sexual e reprodutiva da rapariga, há que dizer que a Rádio alerta à comunidade sobre os perigos que advêm da prática de sexualidade dum maneira irresponsável, mobilizando o seu adiamento”* (E5).

Entretanto, esta análise enquadra-se na teoria defendida por Sampaio (1987) ao afirmar que a educação sexual é apresentada como um aspecto da educação afectiva com influências na formação da personalidade, na socialização e na escola de um conjunto de valores morais pessoais, facto que deve ser partilhado pela Rádio Comunitária.

#### **4.3. Características da linha de programação da Rádio Comunitária**

Na categoria em análise, pretendíamos perceber como tem sido feita a programação diária da RCR e, o que nos foi dito pelos nossos entrevistados encoraja-nos a afirmar que aquela Rádio respeita os valores éticos e sociais da pessoa e da família, pois presta serviços de utilidade pública e contribui para educação e desenvolvimento de todos os intervenientes comunitários. Sendo assim, os programas são transmitidos na Língua Portuguesa e na Língua Emakhuwa (língua local), para que todos tenham acesso às informações e façam uso para o bem-estar comum. Portanto, esta afirmação enquadra-se na teoria de Jane (2006), que defende que a Rádio Comunitária responde às necessidades da comunidade, serve e contribui para o desenvolvimento da comunidade, agindo de forma progressista e promovendo a mudança social, bem como a democratização da comunicação através da participação da comunidade.

A Rádio Comunitária do distrito de Ribaué tem características que lhe identificam, quanto à linha de programação, pois difunde programas que abrangem todas as camadas sociais, envolvendo todas as faixas etárias. Os tipos de programas consistem em cultura geral, educação, economia, educação sexual e reprodutiva da rapariga, política, desporto, educação sanitária, empreendedorismo, o mundo sem segredo, sábado da pequenada, notícias,

entretenimento e outros programas que trazem novos horizontes, no que concerne à promoção da cidadania, consciencialização da pessoa humana, na tendência de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade.

Os participantes desta pesquisa apresentaram as suas opiniões, a título de exemplo, temos a seguinte opinião: *“os programas difundidos pela Rádio Comunitária são Notícias, Educação Sexual e Reprodutiva, Programas Infantis, Dedicatórias, Debates, Publicidades de Negócios, entre outros que se enquadram na formação do Homem, com enfoque na rapariga como a camada social vulnerável”* (E2).

#### **4.4. Mudança comportamental resultante do programa de educação sexual e reprodutiva na vida social da comunidade**

Aferidas as informações que nos foram fornecidas, tivemos entendimento que o programa da Rádio Comunitária produz efeitos positivos no seio da comunidade, porquanto tem condicionado a mudança comportamental das pessoas que por várias razões nunca tiveram a visão, quanto aos seus direitos, pois através de vários programas radiofónicos passam a ter acesso às informações de interesse comum, como, por exemplo, tomam conhecimento de ter acesso à protecção, educação, saúde e outros serviços de carácter sociocultural. Por via disso, sustentamos a nossa ideia com as informações seguintes: *“Na minha opinião, através dos programas difundidos pela Rádio Comunitária de Ribaué, os ouvintes têm tido algumas mudanças comportamentais como é o caso do uso de preservativo, saneamento do meio, tratamento de água, planeamento familiar, estágio voluntário...permanência da rapariga no sistema de educação formal, redução da mortalidade materno-infantil e, quanto à operacionalização dos resultados constata-se a promoção de negócios, mudança de mentalidade de jovens e da sociedade; diversão social, promoção do turismo ...”* (E3).

Algumas informações que defendem o nosso entendimento foram apresentadas pelos professores como uma parte integrante dos participantes da pesquisa, que identificaram algumas vantagens, como sendo: *“redução das taxas de abandono da escola, de casamentos prematuros e das grávidas indesejadas; grande poder de compra; acesso da rapariga às escolas; desenvolvimento sustentável do distrito ou da comunidade; a criança aprende com facilidade a comunicar; promoção da língua e da cultura local; desenvolvimento do turismo; ganho de conhecimentos de cultura geral e ter o mundo sem segredo”* (E2).

## 5. Conclusão

O presente artigo discutiu o papel da Rádio Comunitária na educação sexual e reprodutiva da rapariga, tema da pesquisa, caso específico do distrito de Ribaué pelo facto de, no entender do autor, verificar-se uma indiferença, quando há toda necessidade de se promover a mulher, no sentido desta poder caminhar ao lado dos homens, no que tange à igualdade de oportunidades. Para o efeito, foram apresentados e discutidos os dados qualitativos resultantes das análises de conteúdos feitas as diferentes opiniões dos sujeitos entrevistados, nomeadamente os líderes comunitários, pais e encarregados de educação, membros da comunidade, membros da Direcção das escolas, profissionais do Serviço distrital de Educação e da Rádio Comunitária, professores das escolas primárias e outros intervenientes do processo educativo e da observação. Os dados apresentados, para além de obedecerem aos critérios de análise de conteúdo (Bardin, 2009), procuram responder às questões colocadas nesta pesquisa, através de comunicações dos entrevistados. Nesta secção, são apresentadas as principais conclusões do estudo, tendo em conta as reflexões expostas durante a análise do conteúdo das informações. Por fim, apresentam-se algumas sugestões ou recomendações que poderão servir de referência para as futuras abordagens que eventualmente poderão ser tomadas para a reforma do papel da Rádio Comunitária na educação sexual e reprodutiva da rapariga, no seio das comunidades em Moçambique, caso específico do distrito de Ribaué, em Nampula.

Na actualidade, a educação sexual e reprodutiva da rapariga tende a ser entendida como uma tarefa complexa e dilemática, mas devem ser definidas estratégias e políticas específicas para a construção de uma visão da educação como formação do homem. Estamos a dizer que, o contexto socioeducativo não deve ser olhado como algo exclusivo para os rapazes, pois as raparigas precisam do mesmo, porque todos podem contribuir da mesma maneira através dos seus saberes, obviamente adquiridos nas instituições de ensino e comunidades.

Na verdade, os pais e encarregados de educação das raparigas alunas precisam de instruções para a mudança de mentalidade, pois exercem poder decisório sobre elas. As adolescentes devem receber e perceber, a partir de casa, as mensagens de educação sexual e reprodutiva, para não constituir novidade, quando lhes são abordadas pelos professores e outros intervenientes no processo educativo. Entende-se que devia ser essa a virtude dos pais, mas a realidade mostra o contrário.

A nossa visão à luz desta temática social, de facto remete-nos à ideia de atribuímos a responsabilidade primária aos pais na educação sexual e reprodutiva da rapariga, porquanto sustentamo-la com base na teoria do pensador Freud (2001), que deixa bem claro que nada, porém, merece mais a nossa atenção que o facto de as crianças orientarem geralmente os seus desejos sexuais na direcção dos seus parentes mais próximos, sendo, em primeiro lugar, o pai e a mãe, mais tarde os irmãos e irmãs, porque o primeiro objecto do amor de um rapaz é a sua mãe, e de uma rapariga é o pai.

### **5.1.Recomendações**

Depois de apresentarmos as reflexões relativas às conclusões, pretendemos deixar ficar algumas sugestões ou recomendações que eventualmente poderão nortear as investigações futuras, para o aprofundamento da pesquisa feita, pois, cientificamente, reconhecemos que esta pesquisa não é um produto acabado.

Desta feita, recomenda-se que os dirigentes de diversos sectores, líderes comunitários, professores, pais e encarregados de educação auxiliem a Rádio Comunitária de Ribaué na transmissão das mensagens de educação sexual e reprodutiva;

No distrito de Ribaué, a Rádio Comunitária difunde os programas em Língua Portuguesa e Emakhuwa (língua local), pois trata-se duma zona rural onde há muitas pessoas adultas não escolarizadas. Daí que se recomenda que a RCR tenha operadores capacitados sociolinguisticamente para a transmissão de mensagens de fácil descodificação em Emakhuwa.

Outra situação constatada pelo estudo prende-se com a falta de informação abrangente às comunidades, o que faz com que haja poucos participantes nos debates. Sendo assim, recomenda-se que a Rádio Comunitária de Ribaué incentive os debates comunitários sobre HIV e SIDA e outras doenças sexualmente transmissíveis, saúde reprodutiva e sexual e educação da rapariga através de unidades móveis multimédia.

### **Referências Bibliográficas**

Amado, J. (2000). *A técnica da análise de conteúdo*. Referência 5, 53-63, disponível em <https://Woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa=10057>.

Amado, J., Cardoso, A. P. (2013). *A investigação – acção e suas modalidades*. In: Amado, J. (Org.). *Manual de Iinvestigação Qualitativa em Educação*. Coimbra, Portugal: Imprensa



da Universidade

Aquino, P. G. (1996). *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. In: Aquino, Júlio Groppa (org.) *indisciplina na escola: alternativas teóricas*

e práticas: São Paulo, Brasil: Summus.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Campos, R. H. de F. (2009). *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (15ª. ed.) Petrópolis, Brasil: Vozes.

Cortesão, I., Silva, M. & Torres, M. (1989). *Educação pra uma sexualidade Humanizada: Guia para professores e pais*. Porto, Portugal: Afrontamento.

Fundo de Índice de Desenvolvimento Humano & Liga de Direitos Humanos de Moçambique. (2007). *Direitos das mulheres em Moçambique: dever de terminar práticas ilegais*.

Maputo, Moçambique: Liga dos Direitos Humanos de Moçambique. Jornal nº 474/4.

Fitoussi & Rosanvallon. (1997). *Os Meios de Comunicação Social: as rádios comunitárias e as comunidades: a nova era das desigualdades*. Oeiras; Lisboa, Portugal: Celta Editora.

Freud, S. (2001). *Textos Essenciais da Psicanálise – I: O Inconsciente, os Sonhos e a Vida Pulsional* (6ª. ed.). Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América.

Gil, A. C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro/São Paulo, Brasil: Editora Record.

Haguette, T. M. F. (1997). *Metodologias qualitativas na Sociologia* (5ª. ed.). Petrópolis, Brasil:

Vozes.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. New York: Routledge.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Boston, USA: Addison Wesley.

Jane, T. J. (2004). *O papel das Rádios Comunitárias na Educação e Mobilização das Populações para os Programas de Desenvolvimento Local em Moçambique*. Anuário

*Internacional de Comunicação Lusófona.* Disponível em <http://posugf.com.br/biblioteca/?Word=Escolas+Comunit%C3%A1rias>.

Jane, T. J. (2006). *Comunicação para o Desenvolvimento: o papel das rádios e televisões comunitárias na educação para o desenvolvimento local de comunidades locais de Moçambique*. São Bernardo do Campo, Brasil: UMESP.

Lakatos, E. M., André, M. & Marconi. M. A. (1999). *Sociologia geral* (7ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Lakatos, E. M., André, M. & Marconi. M. A. (2002). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Lima, L. C. (2004). *Cidadania e educação: adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: Ed. E. P. U.

Manzini, E. J. (1991). *A entrevista na pesquisa social: Didáctica*. São Paulo, Brasil: Editora Objectiva.

Marques, A. (2002). O que é a Educação Sexual: In Marques, A., Vilar, D. & Forreta, F. *Os afectos e a Sexualidade na Educação Pré-Escolar: Um guia para educadores e formadores*. Lisboa, Portugal: Texto Editora.

May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Melo, J. M. (1998). *Teoria da Comunicação: paradigmas latino-americanos*. Petrópolis, Brasil: Vozes.

Ministério da Educação & Ministério da Saúde, APF. (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar-Linhas orientadoras*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação e da Saúde.

Ministério da Educação & Ministério da Saúde. (2010). *Educação sexual e reprodutiva: as principais linhas orientadoras da educação sexual na escola*. Maputo, Moçambique: Editora MS.

Morse, J. M. (1994). *Critical issues in qualitative research methods*. London, England SAGE.

Peruzzo, C.M.K. (1998). *Comunicação nos movimentos populares: a participação na*

- construção da cidadania. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Peruzzo, C.M.K. (2012). *A comunicação no Desenvolvimento Comunitário e Local, com Cibercultura*. In: XXI Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Juiz de Fora. São Paulo, Brasil: Juíz de Fora, pp. 1-17.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Instituto Superior de Relações Internacionais, Instituto Nacional de Estatística, Saúde Reprodutiva para o Desenvolvimento Comunitário de Moçambique. (2008). *Relatório de Desenvolvimento Humano: O papel das Tecnologias de Informação e Comunicação na Realização dos Objectivos do Milénio*. Maputo.
- República de Moçambique. Ministério de Administração Estatal. (2005). *Projecto de Apoio à Reforma da Governação Local*. Maputo, Moçambique: & W Editora.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Sampaio, M. (1987). *Escola e educação sexual*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.
- Silvestre, H.C. & Araújo, J.F. (2012). *Metodologia para Investigação Social*. Lisboa, Portugal: Escolar.
- Taimo, N. (2004). *Manual de pesquisa para rádios comunitárias: Técnicas simples para o monitoramento e avaliação de rádios comunitárias: Projecto de Desenvolvimento dos Media*. UNESCO/PNUD MOZ.
- Thompson, J. (1993 a). *Theory and evidence*. *History Workshop Journal*. 35, Campinas, Brasil: Editora da Unicamp.
- Thompson, J. (1998). *Pesquisa Social e Lógica Histórica: a actualidade de E. P. Thompson*. São Paulo. Brasil.
- Thompson, E. P. (1998). *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*: São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Ttriviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2014). *Estado mundial da criança: Protecção da criança*.

Vigil, J. I. L. (2003). *Manual urgente para radialistas apaixonados*. São Paulo, Brasil: Paulinas.

Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal:

Sílabo.

Zanoni, D. (2005). *Um olhar para a pedagogia da educação infantil: As contribuições teóricas*

*para educação de crianças*. São Paulo, Brasil: UFMG.

## APÊNDICE 1

### **Guião de Entrevista dirigido aos Líderes Comunitários, Pais e Encarregados de Educação, membros da Comunidade do distrito de Ribaué**

#### **Caro (a) Senhor (a)**

Este guião faz parte de uma investigação que está sendo desenvolvida pelo estudante da Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação, em Nampula, Curso de Mestrado em Comunicação para o Desenvolvimento. O objectivo é de recolher as informações inerentes ao Papel da Rádio Comunitária na Educação Sexual e Reprodutiva da Rapariga. Por isso, pede-se com muito apreço a sua colaboração no fornecimento dos dados, e pede-se ainda as nossas sinceras desculpas pelos transtornos, que lhe foram sujeitos. A entrevista é de carácter anonimato e de muito sigilo.

Assim, e para, tecnicamente, produzirmos o trabalho, apresentamos perguntas fundamentais ao público-alvo com categorias e teor seguintes:

**1ª Categoria: Políticas da Rádio Comunitária na área de educação sexual e reprodutiva**

1. O que sabe fazer sobre as orientações de transmissão mensagens de educação sexual e reprodutiva da rapariga pela Rádio Comunitária do distrito de Ribaué?
2. Como é que os programas da Rádio Comunitária se unem com a Educação no distrito de Ribaué?
3. Que mecanismos são usados pela Rádio Comunitária na realização orientações de transmissão das mensagens educativas para as raparigas

## **2ª. Categoria: Acções da Rádio Comunitária**

1. Que acções são feitas pela Rádio Comunitária, no âmbito de educação sexual e reprodutiva da rapariga?
2. Até que ponto a Rádio Comunitária ajuda na educação sexual e reprodutiva da rapariga?
3. Como é que a Rádio comunitária realiza a função de educação sexual e reprodutiva da rapariga?

## **3ª Categoria: Características da linha de programação da Rádio Comunitária**

1. Quais são os tipos de programas emitidos pela Rádio Comunitária pela Rádio Comunitária de Ribaué?
2. Acha que o caminho de programação da Rádio Comunitária é educativo?
3. Que língua é falada na transmissão dos programas da Rádio Comunitária?
4. Qual é a outra língua, que acha, que deve ser acrescentada na transmissão dos programas da Rádio Comunitária?

## **4ª Categoria: Mudança comportamental resultante do programa do programa de educação sexual e reprodutiva na vida social da comunidade**

1. Que mudanças de comportamento são introduzidas pela Rádio Comunitária na vida social da comunidade?
2. Quais são as vantagens dos programas da Rádio Comunitária para a vida social da comunidade?
3. Acha que os casamentos prematuros aumentam-se ou reduzem-se por causa dos programas da Rádio Comunitária?
4. Quais são as consequências dos casamentos prematuros na vida social e económica da comunidade?

## APÊNDICE 2

### **Guião de Entrevista dirigido do aos membros de Direcção das Escolas, Serviços Distritais de Educação, Professores e alunos do distrito de Ribaué**

#### **Caro (a) Senhor (a)**

Este guião faz parte de uma investigação que está sendo desenvolvida pelo estudante da Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação, em Nampula, Curso de Mestrado em Comunicação para o Desenvolvimento. O objectivo é de colectar as informações inerentes ao Papel da Rádio Comunitária na Educação Sexual e Reprodutiva da Rapariga. Por isso, pede-se com muito apreço a sua colaboração no fornecimento dos dados, e pede-se ainda as nossas sinceras desculpas pelos transtornos, que lhe foram sujeitos.

Assim, e para, tecnicamente, produzirmos o trabalho, apresentamos perguntas fundamentais ao público-alvo com categorias e teor seguintes:

#### **1ª Categoria: Políticas da Rádio Comunitária na área de educação sexual e reprodutiva**

1. Em que medida a Rádio Comunitária do distrito de Ribaué está a implementar as políticas comunicacionais no processo de educação sexual e reprodutiva da rapariga?
2. Como é que os programas da Rádio Comunitária se articulam com a Educação no distrito de Ribaué?
3. Que estratégias são usadas pela Rádio Comunitária na implementação das políticas comunicacionais, para a disseminação das mensagens educativas às raparigas?

## **2ª.Categoria:Acções da Rádio Comunitária**

1. Que acções são feitas pela Rádio Comunitária para a educação sexual e reprodutiva da rapariga?
2. Em que medida as áreas da Rádio Comunitária contribuem na educação sexual e reprodutiva da rapariga?
3. Como é que a Rádio Comunitária desempenha o seu papel na educação sexual e reprodutiva da rapariga?

## **3ª Categoria: Características da linha de programação da Rádio Comunitária**

1. Que tipos de programas são difundidos pela Rádio Comunitária de Ribaué?
2. Acha que a linha de programação da Rádio Comunitária é educativa?
3. Que língua é falada na transmissão dos programas da Rádio Comunitária?

## **4ª Categoria: Mudança comportamental resultante do programa de educação sexual e reprodutiva na vida social da comunidade**

1. Que resultados são operacionalizados pelo programa Rádio Comunitária na vida social e económica da comunidade?
2. Identifique algumas vantagens dos programas da Rádio na vida social da comunidade?
3. Acha que o índice de casamentos prematuros aumenta-se ou reduz-se através da intervenção da Rádio Comunitária?