

# Psiedu

## Revista moçambicana de Psicologia e Educação

Volume 1 | Número 3 | Setembro | 2021



## **Estatuto Editorial**

A Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU – é difundida via electrónica e impressa pela Editora Educar da Universidade Pedagógica. Tem como objectivo publicar e divulgar artigos e comunicações de cunho científico, de autoria nacional e estrangeira, nas áreas de Psicologia e de Educação. Para a publicação dos referidos artigos e comunicações, incluindo relatórios de investigação, artigos de revisão e apresentação crítica de livros, passam por um processo de avaliação editorial.

## **Conselho Científico**

**Adelina Guisande** (Universidade de Santiago de Compostela, Espanha); **Adelinda Candeias** (Universidade de Évora, Portugal); **Adriano Fanissela Niquice** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **António Roazzi** (Universidade Federal do Pernambuco, Brasil); **Alexandra Araújo** (Universidade do Minho, Portugal); **Aristides Ferreira** (Instituto Superior de Ciência e Tecnologia, Portugal); **Camilo Ibraimo Ussene** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Cristina Joly** (Universidade de São Francisco, Brasil); **Daniel Daniel Nivagara** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Delfim de Deus Mombe** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Félix Mulhanga** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Geraldo Teodoro Mate** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Hildizina N. Dias** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Jaime Alípio** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **José Carlos Nuñez** (Universidade de Oviedo, Espanha); **José Morgado** (Universidade do Minho, Portugal); **José P. Castiano** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Leandro S. Almeida** (Universidade do Minho, Portugal); **Manuel José de Moraes** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Manuel Loureiro** (Universidade da Beira-Interior, Portugal); **Maria Emília Costa** (Universidade do Porto, Portugal); **Pedro Rosário** (Universidade do Minho, Portugal); **Sérgio Terreiro de Magalhães** (Universidade Católica Portuguesa-Faculdade de ciências Sociais/Braga, Portugal); **Stela Duarte** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Terezinha Rios** (Universidade de São Paulo, Brasil)

## Preço e Assinatura

Venda

avulso.....200.00mt

Assinatura anual .....250.00mt /inclui o IVA

Revista electrónica numa primeira fase

## Sede da Redacção

Revista Moçambicana de Psicologia e Educação – PSIEDU: Faculdade de Educação e Psicologia

Avenida de Moçambique, Campus de Lhanguene, caixa Postal 4040,

Maputo - Moçambique

Telefone: 21431309, Fax 21431309

Email: [psiedu.fep@gmail.com](mailto:psiedu.fep@gmail.com)

## Propriedade e editor

Faculdade de Educação e Psicologia

Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique

## Directora

Bendita Donaciano Lopes (Universidade Pedagógica, Moçambique)

## Directores Adjuntos

**Adriano Fanissela Niquice** (Universidade Pedagógica, Moçambique), **Daniel Daniel Nivagara** (Universidade Pedagógica, Moçambique), **Leandro S. Almeida** (Universidade do Minho, Portugal), **Manuel J. de Moraes** (Universidade Pedagógica, Moçambique), **Sérgio Terreiro de Magalhães** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal)

## Conselho Editorial

**Argentil Omar do Amaral** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Eduardo Humbane** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Filomena Ponte** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal); **Jaime da Costa Alípio** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **José Flores** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Sónia Cruz** (Universidade Católica Portuguesa-FACIS/Braga, Portugal); **Maria Luísa Chicote** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Benedito Sapane** (Universidade Pedagógica, Moçambique); **Vilza Norberto Cassamo** (Universidade Pedagógica, Moçambique);

Grafismo: Diovargildo Chauque

E-mail: [psiedu.fep@gmail.com](mailto:psiedu.fep@gmail.com)

Página na Internet: [www.up.ac.mz](http://www.up.ac.mz)

Depósito legal: 66.9999

**Apoio:**



## Índice

<b>Parte I: Administração e Gestão da Educação .....</b>	<b>8</b>
1.1 O Que Tem de “Especial” A BNCC?.....	8
<i>Katia de Abreu Fonseca; Andréia Melanda Chirinéa; Cassia Aparecida Magna Oliveira e José Vitor Bertizoli</i>	
1.2 Estilos de Gestão e sua Relação com a Cultura Organizacional: Resultados de uma Meta-Análise Descritiva .....	19
<i>Cristovão Roia</i>	
1.3 Papel das Lideranças no Sucesso da Organização Escolar: Caso da Escola Secundária Yunista Júnior .....	44
<i>Arlindo Bernardo Daniel Minzo</i>	
<b>Parte II: Didáticas e Práticas no Ensino Superior Moçambicano .....</b>	<b>61</b>
2.1 Acesso, Permanência e Adaptação na Educação Superior em Moçambique .....	61
<i>Silva Jacob Alage e Sônia Maria Rocha Sampaio</i>	
2.2 A Formação docente para o Ensino Superior em Moçambique: Dimensão extrínseca para a qualidade do processo de ensino .....	76
<i>Bendita Donaciano Lopes</i>	
2.3 Satisfação Académica no Ensino Superior: Correlatos Moçambicanos .....	84
<i>Vinólia Filipe Mondlane Francisco; Francisco Ernesto Francisco e Bendita Donaciano Lopes</i>	
2.4 Práticas reflexivas, autoformação e interformação docente no ensino superior em Moçambique: Pressupostos para sucesso das reformas curriculares .....	99
<i>Edú Rafael Domingos Manuel</i>	
2.5 A Percepção de Estudantes Universitários (Moçambicanos E Brasileiros) sobre o uso de Animais não-humanos pelo meio Científico .....	109
<i>Trindade Filipe Chapare</i>	
2.6 Que Opções Paradigmáticas para o Ensino da Produção da Escrita em Língua Francesa da Diplomacia e de Relações Internacionais? .....	131
<i>David Siquice Cumbane</i>	
2.7 Depressão e Efeitos da COVID-19 em Estudantes do Ensino Superior: Uma Análise dos Estudantes da Faculdade de Economia e Gestão .....	146
<i>Isabel da Conceição Alberto Manhique Manjate</i>	
<b>Parte III: Experiências, Práticas e Políticas no Ensino Secundário e Primário de Moçambique.....</b>	<b>160</b>
3.1 Ensino Bilingue em Moçambique: Discurso e realidade .....	160
<i>Adelina Stela Chambal</i>	
3.2 Representações Sociais dos Professores sobre a Avaliação de Desempenho: caso da Escola Secundária Heróis Moçambicanos, cidade de Maputo .....	172
<i>Neiva Olga Raimundo Saúte e António Cipriano Parafino Gonçalves</i>	
3.3 Participação dos Pais/encarregados de Educação e sua Influência no Desempenho Escolar dos Alunos nas Escolas Secundárias Públicas da Província de Maputo .....	185
<i>Benedito Orlando Mondlane</i>	

3.4 A Retoma das Aulas do Ensino Secundário Geral na era de Estado de Emergência / Calamidade Pública - ano lectivo 2020 .....	197
<i>Fátima Alberto Nhantumbo e Castelo Mário Maluleque</i>	
3.5 Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino: Da Teoria à Prática.....	206
<i>Alexandre Manuel Fernando Chitata</i>	
3.6 Política de Avaliação de aprendizagem no Ensino Primário em Moçambique no contexto prático da política .....	218
<i>Jorge Mussoho</i>	
3.7 Educação Inclusiva em Moçambique: análise do impacto das políticas de educação inclusiva em duas escolas da Província de Maputo .....	234
<i>Sandra Aurora Armindo Beca</i>	
<b>PARTE IV: Educação, Diversidade de Género e Projectos Sociais .....</b>	<b>249</b>
4.1 Representação de Género nas Imagens dos “Desportos Colectivos”: Análise dos Livros Didácticos de Educação Física no Ensino Básico .....	249
<i>Madalena António Tirano Bive; Ângelo José Muria e Maurilane Biccas</i>	
4.2 Pedagogia como Profissão Feminina versus Pedagogia Femenista: Subjectivação a partir das Políticas de Formação nas Universidades Mocambicanas .....	265
<i>Elsa Maria Frederico Livo Ozobra e Arcénio Olíndio Luís Luabo</i>	
4.3 Contribuições do Pensamento Crítico e do Pensamento Criativo para o Futuro do Bem-Estar Social Sustentável .....	278
<i>Themys de Cássia Moura de Carvalho</i>	
4.4 Brinquedos e brincadeiras em contexto de rua. O papel do brinquedo nas culturas infantis em Moçambique .....	391
<i>Susana Maria Soares Pereira Ribeiro</i>	
4.5 O papel da educação na interpretação do megaprojecto de areias pesadas de Topuito Moma–Nampula .....	298
<i>Hilário Luís Lopes</i>	

## **Editorial**

Nesta terceira (3ª) edição da Revista Moçambicana de Psicologia e Educação (PsiEdu), abarcamos 22 artigos da autoria de 32 investigadores, moçambicanos, brasileiros, e portugueses deste modo está a disposição dos nossos leitores temáticas como políticas educativas; gestão e liderança escolar; acesso, permanência, e adaptação na educação superior; formação docente para o ensino superior; satisfação acadêmica no Ensino Superior; depressão e efeitos da COVID-19; representação de gênero nos desportos coletivos; pedagogia como profissão; pedagogia feminina e feminista; pensamento criativo para o futuro do bem-estar social sustentável.

Estas discussões de autoria e responsabilidade dos investigadores foram enquadradas em diferentes eixos temáticos tais como: Administração e gestão da educação; didáticas e práticas no Ensino Superior moçambicano; experiências, práticas e políticas no Ensino Secundário e Primário de Moçambique; educação, diversidade de gênero e projetos sociais.

Tratando-se de um período pandêmico e de mudanças nas formas de procedimentos em vários domínios: educacional, escolar, social, cultural, dentre outros. Entendemos que é um momento pertinente para refletir sobre estes conteúdos de modo a compreender as perspectivas do “novo normal” e os avanços dessas linhas de investigação. Em termos metodológicos constam nesta edição estudos que seguem um delineamento qualitativo, quantitativo e estudos baseados na revisão de literatura do tipo sistemático e narrativo.

Com base nos pressupostos da ciência revolucionária, na construção do conhecimento, os quais propõem o diálogo entre diferentes paradigmas e/ou áreas de conhecimento para a compreensão, explicação, e entendimento de um determinado fenômeno, bem como, as pretensões da Revista PsiEdu, na construção de um ambiente de partilha de resultados de pesquisa e de debate científico. Apresentamos esta 3ª edição da Revista Moçambicana de Educação e Psicologia. Boa leitura e reflexão!

Adilson Valdano Muthambe  
(Editor)

## PARTE I: ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

### 1.1 O Que Tem De “Especial” A BNCC?

*Katia de Abreu Fonseca<sup>1</sup>*

*Andréia Melanda Chirinéa<sup>2</sup>*

*Cassia Aparecida Magna Oliveira<sup>3</sup>*

*José Vitor Bertizoli<sup>4</sup>*

#### Resumo

O presente trabalho refere-se a falta de tratamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) frente à escolarização dos alunos considerados como Público alvo da Educação Especial (PAEE). Nesse sentido, buscou-se apresentar um breve histórico de documentos que antecederam o documento da base, como forma de evidenciar que o simples fato de apresentar uma proposta comum curricular, não potencializa a realidade das escolas. Foram levantados pontos da BNCC, que abarcam a educação de forma geral, porém, sem problematizar todos os alunos, cujo impacto também será sentido pela formação inicial e continuada de professores que não terão como conteúdos de estudos as especificidades dos alunos PAEE e portanto, um esvaziamento de habilidades na prática pedagógica e por consequência o impacto na avaliações externas. Como considerações, certamente, ocorre aqui um retrocesso, uma vez que a BNCC é apresentada como prescritiva e a proposta de diferenciação curricular, é uma intenção clara de exclusão daqueles que não atingirem o que foi proposto na Base, correndo na contramão dos marcos políticos e legais até o momento em função de avanços na inclusão educacional.

**Palavras-chave:** BNCC. Escolarização. PAEE. Exclusão.

#### 1.1.1 INTRODUÇÃO – PARA INÍCIO DA CONVERSA

Na área da educação brasileira, as reformas implantadas no decorrer da década de 1990, no governo FHC, tiveram como pano de fundo a reestruturação produtiva, a competitividade e o domínio dos códigos da modernidade. Para efetivar a reforma na educação, diversos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), além do Banco Mundial realizaram no decorrer da década, diversos diagnósticos, análises e propostas

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação. Mestre em Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Professora da Divisão de Educação Especial no município de Bauru/SP. [katia.fonseca@unesp.br](mailto:katia.fonseca@unesp.br)

<sup>2</sup>Doutora e Mestre em Educação. Diretora de Divisão de Coordenação de Área da Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP. [andreia.melanda@gmail.com](mailto:andreia.melanda@gmail.com)

<sup>3</sup>Mestre em Docência para Educação Básica. Professora do Colégio Batista de Bauru/SP. [cassiamagoliveira@gmail.com](mailto:cassiamagoliveira@gmail.com)

<sup>4</sup>Mestre em Educação. Diretor do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP. [josebertizoli@bauru.sp.gov.br](mailto:josebertizoli@bauru.sp.gov.br)

para os países da América Latina e Caribe no que se refere tanto à educação, quanto à economia. Estas análises influenciaram fortemente as políticas públicas educacionais no Brasil.

Segundo Shiroma; Moraes e Evangelista (2004), Afonso (2001) e Corragio (2000) a consolidação das reformas anunciadas no decorrer da década de 1990 começaram a ganhar concretude na elaboração de propostas e políticas sugeridas e muitas vezes financiadas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial.

Afonso (2001), pondera que tais reformas decorrentes da transnacionalização do capitalismo, das globalizações e da crise fiscal e estrutural do Estado são formas de regulação supranacional, porque são sugeridas por organismos ou agências multilaterais.

Ressalta-se que tais propostas se fizeram presentes na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, cujo objetivo era o comprometimento de cento e cinquenta e cinco países, entre eles o Brasil, em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Neste caso, os governos se comprometeram a impulsionar políticas educativas em consonância com o Fórum Consultivo Internacional para a Educação para Todos (Education For All, EFA). Fórum este promovido pela UNESCO cujo objetivo era avaliar a implantação e desenvolvimento das propostas. No Brasil, a publicação do Plano Decenal de Educação para todos, em 1993, começava a assegurar as propostas educacionais das agências multilaterais.

Na mesma direção seguiu o documento *Eje de la transformación Productiva con Equidad*, elaborado conjuntamente entre CEPAL e UNESCO em 1992. Esse documento esboçava diretrizes políticas educacionais no sentido de interligar a educação e o desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Neste sentido, era preciso transformar as estruturas produtivas aliando desenvolvimento tecnológico e equidade social. Isso só seria alcançado mediante a reforma dos sistemas educacionais, bem como a capacitação profissional. Segundo as agências, era preciso que a população aprendesse os códigos da modernidade a fim de desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Os núcleos estratégicos do CEPAL se constituíam de objetivos (cidadania e competitividade); políticas públicas (equidade e eficiência) e reforma institucional (integração nacional e descentralização).

Shiroma; Moraes e Evangelista (2004, p. 65) destacam que:

O documento, por outro lado, enfatizava a necessidade de reformas administrativas que operassem uma transmutação do Estado administrador e provedor para um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas. Para tanto, recomendava que se conjugassem

esforços de descentralização e integração, o que pode ser traduzido em desconcentração de tarefas e concentração de decisões estratégicas.

Outra agência que delineou os rumos da política educacional no Brasil, a partir da década de 1990, foi a UNESCO e seu Relatório Delors, materializado no livro “Educação: um tesouro a descobrir”<sup>5</sup> cujo objetivo foi realizar um diagnóstico sobre os desafios educacionais para o século XXI. Segundo o relatório esses desafios contemplam o ingresso de todos os países no campo da ciência e tecnologia; a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e finalmente a vivência democrática.

Diante desses desafios, a educação foi vista como o mecanismo capaz de favorecer o desenvolvimento humano, assim como conter a pobreza e a exclusão social. A estratégia da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cujo coordenador era o francês Jacques Delors, foi a proposta do conceito de Educação ao longo de toda vida, recomendando a potencialização e todos os tempos e espaços educativos e constituindo desta forma uma “sociedade educativa e aprendente”. Partiu-se do pressuposto que a educação estaria ligada a pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

Ao consolidar a proposta de educação, o Relatório Delors indica claramente a ligação que deve existir entre a educação escolar e o trabalho. Partindo do pressuposto de que a sociedade aprendente se desenvolve tanto no ambiente escolar como no trabalho. O pano de fundo para essa proposta está ligada ao desenvolvimento econômico do país, via profissionalização do ensino médio. Com esta medida, contem-se também a demanda de alunos no ensino superior.

No Brasil, após a reforma do Estado, implantada em 1995, e a promulgação da LDB 9.394/96, outras regulamentações reformistas foram sendo paulatinamente implantadas, dando lugar a projetos e programas como: Educação para todos; Plano Decenal de Educação; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Superior, e a Formação docente. No ínterim deste processo, entra também o Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica (SAEB), o ENADE, o ENEM, a Municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o FUNDEF. De acordo com Beech, (2009, p. 35):

A justificativa para uma transformação tão importante se baseou na suposta necessidade de adaptação a “pressões externas”. Em outras palavras, a lógica dominante era que havia uma série de mudanças que estavam se dando em “nível global” (a globalização, a era da

---

<sup>5</sup> DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

informação, as economias do conhecimento) e que, dados que os Estados nacionais latino-americanos não estavam em condições de controlá-las, as políticas educativas deveriam reformar os sistemas educativos construídos para as sociedades no final do século XIX e princípio do século XX, para adaptá-los às novas condições sociais.

As reformas pensadas e geridas por tais agências multilaterais, tem no seu preâmbulo considerar a educação como fator de crescimento econômico, redução da pobreza e aumento da produtividade das pessoas menos favorecidas econômica e socialmente, além disso propõem também a melhoria da qualidade de vida, de forma que todos possam participar plenamente da economia e da sociedade (SHIROMA; MORAES E EVANGELISTA, 2004).

No que se refere a proposição curricular no Brasil, cabe destacar que desde a Constituição Federal de 1988, até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 20 de dezembro de 2017, permearam os ideias reformistas de adequar os processos educativos às demandas exigidas pelo mercado e pelo capital.

A legitimação do documento e sua velada discussão ocorreram em três momentos distintos, em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada para consulta e entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016, houve doze milhões de contribuições através de consulta pública na internet. A segunda versão foi disponibilizada para discussão em seminários realizados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), entre o dia 23 de junho e 10 de agosto de 2016, que resultaram nos Relatórios sínteses da discussão da BNCC nos estados. Finalmente a 3ª versão da Base foi divulgada no dia 06 de abril de 2017, com proposta de discussão do documento em cinco audiências públicas em cada uma das regiões do país, para posterior envio para o Conselho Nacional de Educação.

Cabe destacar que a própria concepção de Educação Básica sofreu uma ruptura na terceira versão da BNCC quando o Ensino Médio foi excluído da versão final em função da sua reforma, feita, sob força da medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016 e convertida na lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

De acordo com Peroni, Caetano e Arelaro (2019), os trâmites escusos e antidemocráticos feitos no CNE desconsideraram a construção realizada pelas instituições educacionais comprometidas com a qualidade da escola pública, em detrimento a grupos privados ligados ao Movimento pela Base, tais como: Instituto Ayrton Senna; Fundação Santillana; Abrelivros; Fundação Itaú Social; Fundação Lemann; Instituto Unibanco e Fundação Roberto Marinho para citar algumas.

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que coordenou o trabalho de elaboração do documento, se apresentou como:

um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas com o objetivo de direcionar a políticas educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação (PERONI, CAETANO, ARELARO, 2019, p. 44).

Ainda de acordo com as autoras em 2013 uma delegação ligada ao movimento pela base participou do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o século XXI” realizado nos Estados Unidos, na Universidade de Yale a convite da Fundação Lemann. Um dos principais temas do seminário foi o *Common Core State Standards – CCSS* (padrões curriculares norte-americanos), que considera por exemplo, em sua formulação, questões referentes a eficácia pedagógica e desempenho dos estudantes em testes internacionais, principalmente aqueles organizados pela OCDE.

É a partir desse documento que se estruturou a BNCC, na perspectiva de elaborar um currículo único, normativo, “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017 p. 7).

No entanto é a primeira vez que um documento se apresenta como caráter normativo e autoritário, contrariando Art. 2º da LDB 9.394/96 que preconiza como princípio legal o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Não é exclusividade da BNCC a inexistência de ajuizamentos sobre os aspectos pedagógicos que cercam a escolarização dos alunos considerados como Público Alvo da Educação Especial (PAEE), pois nas reformas educacionais anteriormente apresentadas, também não foram consideradas as especificidades deste público, exceto o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que um ano após a publicação é lançado o PCN – Adaptações Curriculares, que atualmente não é considerado como documento oficial.

Nesse sentido, pensar que a BNCC, pelo simples fato de apresentar uma proposta comum curricular, potencializa a escola na redução das desigualdades, resolvendo todas as mazelas educacionais, sugere uma visão que não problematiza a realidade das escolas, instaurando uma via de ingenuidade. Corroborando sobre esta questão, Cury, Reis e Zanardi (2018, p.54), ao apontarem sobre o papel do currículo:

Pensar o papel do currículo na correção das desigualdades é uma tentativa ingênua de deslocar os processos de escolarização do

contexto de uma sociedade profundamente desigual. Diante desta questão, é fundamental, preliminarmente, estabelecer qual é o potencial da educação escolarizada e seus limites na transformação da sociedade sob pena de soar ingênua a análise de uma política educacional de tal envergadura.

Ademais, ao se instituir um currículo alicerçado sobre competências e habilidades, corre-se o risco de tencionar o ensino para a perspectiva tecnicista, cujo foco desconsidera a possibilidade de desenvolvimento do conceito em sua essência, prescrevendo apenas o que se deseja ensinar, sem considerar o caráter crítico dos conteúdos e os problemas reais da escola, limitando o ensino à técnicas e a aprendizagem baseada no resultado e na performatividade dos estudantes em responder eficazmente situações operacionais, ou seja, aquelas que não exigem a reflexão do conhecimento bem como de sua aplicação.

Na contramão dos posicionamentos até aqui demonstrados, para o MEC a BNCC se materializa como o alicerce para reformas educacionais preconizadas principalmente pelos organismos internacionais cujo impacto será sentido pela formação inicial e continuada de professores, na prática pedagógica e nas avaliações externas.

Corroborando com esta perspectiva valemo-nos de Corrêa e Morgado (2018, p. 8):

Na elaboração do documento não se elegeu uma concepção de currículo, mas a sua organização por competências, objetivos e conteúdos reflete a opção pelo modelo da teoria curricular de instrução. Além disso, as tecnologias, no modelo de organização do currículo nacional, estão relacionadas com a regulação do estado e com as políticas de *accountability*, onde os conceitos de eficiência e eficácia, bem como os resultados aparecem.

Reforçam-se neste caminho de elaboração e implementação dos currículos baseados na BNCC, a estratégia do controle nacional, em detrimento da autonomia dos sistemas de ensino, a responsabilização, via avaliação externa e Plano de Ações Articuladas e os mecanismos de *accountability*, ou responsabilização pelos resultados alcançados.

Nesse sentido vale introduzir, mesmo que preliminarmente, a especificidade de se pensar proposições curriculares, não de forma genérica, mas ao público alvo da educação especial (PAEE). Tendo em vista a digressão histórica apresentada anteriormente, quando fica explícito o alinhamento entre políticas educacionais e as demandas exigidas pelo capital, vale o questionamento: como enquadrar tais educandos nos anseios de “aumento da produtividade” e “participação plena da economia e da sociedade”, quando é sabido que a sociedade ainda não se abriu plenamente para a aceitação da individualidade, das particularidades dos seres humanos? Na verdade, toda a organização social, centrada no capital, tende a excluir as primordiais características humanas.

Considerando as três versões da BNCC, resgata-se aqui que tanto na primeira quanto na segunda versão, mais aprimorada, foi possível uma descrição apenas da natureza da modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Desconsiderando intencionalmente, a própria perspectiva de uma escola para todos, incluindo os alunos PAEE, na terceira versão, foram suprimidas as contextualizações, ficando um apontamento no texto introdutório e o termo “inclusão”, em algumas partes no decorrer do documento, reduzido a objeto de conhecimento dentro de alguns componentes curriculares e em outras partes de forma quase imperceptível, com a indicação de que se faz necessário levar em conta as necessidades dos alunos com deficiência. Mas, não há uma discussão para além de apontar que reconhece a lei nº 13.146/2015 e que tece preocupações com a diversidade.

Certamente, ocorre aqui um retrocesso, uma vez BNCC é apresentada como prescritiva, colocando em risco toda uma construção de uma cultura escolar inclusiva. Já no início do documento, um dos trechos mostra-se fora do contexto do que se preza sobre a flexibilização do currículo no atendimento às necessidades educacionais de alunos, induzindo a escola a estabelecer a diferenciação curricular, conforme explicita:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BNCC, 2017, p.16).

A proposta de diferenciação curricular, é uma intenção clara de exclusão daqueles que não atingirem o que foi proposto na Base, correndo na contramão dos marcos políticos e legais até o momento em função de avanços na inclusão educacional. E aí nos deparamos com as seguintes questões: Como seria essa diferenciação curricular, já que a BNCC se propõe a prescrever um currículo comum? Que compreensões a escola terá a partir desta prerrogativa de um documento normativo e obrigatório que propõe múltiplos currículos? E ainda, há que se destacar que o trecho refere-se estar explicitando o que preconiza a LBI (2015), o que não confere, uma vez que a Lei Brasileira de Inclusão prevê às pessoas com deficiência a “adaptação razoável”, que referem-se as modificações e ajustes necessários, promovendo assim, igualdades de condições e oportunidades.

Como forma de repúdio a BNCC, foi elaborado um manifesto da sociedade civil em relação à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), assinado por diversas entidades

e também pessoas físicas, que traz no bojo do seu texto, um parágrafo em que faz uma comparação entre os termos, “diferenciação curricular” e “adaptação razoável”, contestando assim a BNCC, quando diz:

O termo “adaptação razoável” não se relaciona ao termo “diferenciação curricular” e, portanto, ambos não podem ser confundidos. Na literatura jurídica, o primeiro termo, citado na LBI, é relativo ao Desenho Universal, ou seja, à garantia da acessibilidade em todos os âmbitos. Do ponto de vista pedagógico, a acessibilidade trata de garantir o acesso ao currículo comum a todos, por meio de estratégias, materiais, recursos e serviços que permitam ao estudante com deficiência participar de todas as atividades escolares junto com seus colegas (2018, p.1).

Não bastasse o equívoco terminológico, o que a BNCC propõe sobre inclusão escolar é limitador, ao resumir todo um processo inclusivo em práticas curriculares.

A crítica que fazemos a BNCC, pensando na inclusão educacional, é necessária, visto que a mesma apresenta uma visão regulatória e empresarial, não atendendo as necessidades nem de alunos público alvo da educação especial, nem dos demais.

Corroborando com esse entendimento, Ferreira, Moreira, Volsi (2020), destacam que embora a BNCC se comprometa com direitos e objetivos de aprendizagem e com o respeito às diferenças, o que se percebe no documento é uma abordagem pouco abrangente no que se refere à Educação Especial.

Destarte, as duas versões da BNCC, em 2017 – para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio não expressam de modo substancial as orientações curriculares para o público alvo da Educação Especial, tampouco para o reconhecimento e valorização da diversidade humana.

Cabe destacar que na primeira versão do documento, em 2015, a Educação Especial recebeu um tratamento específico ao situar esta modalidade num tópico denominado “A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular”. Ainda nesta versão foram indicadas e pormenorizadas as Atividades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a importância dos profissionais de apoio como o Tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa e o Guia intérprete.

Já na segunda versão, em 2016, o tema foi descrito na seção “Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, nela, a Educação Especial foi contemplada apenas com uma breve explicação, junto das demais modalidades da Educação Básica.

A intenção dos legisladores para o tratamento superficial destinado à Educação Especial foi apresentado no documento quando se posterga para um segundo momento, a produção de documentos que tratem especificamente sobre tais modalidades.

Para além do tratamento dado, na BNCC, às temáticas afins às modalidades da Educação Básica, a existência de uma base comum para os currículos demandará, posteriormente à sua aprovação, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades das modalidades da Educação Básica, vez que essas modalidades têm diretrizes próprias, que as regulamentam (BNCC, 2016, p. 35)

Nas versões homologadas em 2017 e 2018, toda discussão sobre Educação Especial e sobre modalidades da Educação Básica foram extintas com as recomendações do Consed e Undime para que as modalidades seguissem em documento complementar, deixando, portanto, lacunas nos direitos de aprendizagem tão preconizados no documento. Ferreira, Moreira, Volsi (2020).

### **1.1.2 CONCLUSÃO - E A CONVERSA PRECISA CONTINUAR...**

Sem a intenção de esgotar todas as situações encontradas na BNCC, que afetam de forma negativa e até incipiente, como é o caso da formação dos professores. Como pensar na implementação de uma proposta na articulação com os projetos pedagógicos em suas diversas instâncias até a escola, sem projetar de forma clara e democrática, prezando a participação docente na sua aplicação e a formação dos professores. De acordo com Cury 2018, a “formação docente é um ponto em aberto na BNCC, o que dificulta a consolidação de uma Base Nacional Comum Curricular” (2018, p.11).

Em síntese, se a escola “abraçar” a Base como subsídio ao exercício crítico de pensar a escola, suas práticas, seus conteúdos e sua relação com a realidade escolar talvez tenhamos minimizados tamanhos impactos, porém se a escola não se atentar ao movimento de pensar a prescrição da proposta frente sua realidade, corre sérios riscos, conforme aponta Cury, Reis e Zanardi (2018, p.129):

Se a escola abraçar a BNCC como prescrição a ser detalhadamente cumprida, colocamos em sério risco os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988 no que diz respeito à pluralidade, diversidade e não discriminação. Princípios que se constituem em essência de nossa (frágil) democracia. Ter a BNCC como prescrição ignora o potencial curricular do cotidiano, das experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas, que necessitam ser incorporadas ao conhecimento a ser escolarizado.

Desta forma, torna-se importante que movimentos se empenhem nas discussões sobre as linhas e entrelinhas da BNCC, de forma incansável, bem como o acompanhamento, a partir de uma leitura crítica dos seus resultados, na realidade escolar considerando a todos, inclusive o aluno considerado como Público alvo da Educação Especial que tem por direito que sua escolarização seja efetivada, preferencialmente em escola de ensino comum.

Finalmente cabe ressaltar que a BNCC materializa legalmente o ideal tecnicista de educação permeado pelo capital e como relevante protagonismo de agências multilaterais e privados no seu processo de elaboração e implantação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União, DF, 14 jul. 2010*.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União, Brasília: Diário Oficial da União, 2015*.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. *Diário Oficial da União, DF, 22 dez. 2017, seção 1 pp. 41 a 44*.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação, 2016. <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 18 jul.2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. Políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: em discussão a base nacional comum curricular (BNCC). In: **Revista Inclusiones**, v. 7, n. 1, p. 10-34, jan-mar. 2020.

MANIFESTO DA SOCIEDADE CIVIL EM RELAÇÃO À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2018/03/21/manifesto-da-sociedade-civil-em-relacao-a-base-nacional-comum-curricular-bncc/> Acesso em: 26 out. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeche.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. A construção da Base Nacional Comum curricular no Brasil: tensões e desafios. In: **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação – COLBEDUCA**. Florianópolis: UDESC, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/12979>>. Acesso em 30 set. 2019.

HADDAD, S. (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75- 123.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. Ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1 p. 035-056, jan/abr. 2019.

## 1.2 Estilos de Gestão e sua Relação com a Cultura Organizacional: Resultados de uma Meta-Análise Descritiva

Cristovão Roia<sup>6</sup>

### Resumo

O objetivo deste trabalho foi de revisar as principais e mais recentes pesquisas empíricas, publicadas entre os anos de 1998 e 2016, que versam sobre os estilos de gestão e a cultura organizacional. O método adotado incluiu a análise sistemática de 10 artigos científicos de um universo de 13 artigos coletados, todos do ramo de Administração e Políticas Educacionais. Para a fundamentação teórica, foram abordados previamente os conceitos de gestão e cultura organizacionais, tendo-se procurado dar maior ênfase à questão dos estilos de gestão em si e à sua relação com a cultura organizacional. No que tange aos artigos selecionados para a análise, usou-se como referencial nove categorias, as quais, sendo parte integrante da grelha elaborada pelo autor, permitiram a realização da presente meta-análise descritiva da componente metodológica de estudos empíricos. Quanto as metodologias de pesquisa e técnicas aplicadas nesses artigos, os resultados indicaram não só a predominância de estudos de natureza qualitativa com caráter descritivo, como também a utilização de levantamentos tipo inquérito ou *survey* e estudo fenomenológico. Não foi encontrado nenhum artigo que pudesse remeter-nos diretamente a estudos sobre os estilos de gestão (ou de liderança) e sua relação com a cultura organizacional, o que indicia um potencial para a existência de possíveis limitações, quer de índole teórico e, conseqüentemente quer metodológico. Em conclusão, a contribuição deste trabalho, pode nesse contexto específico ser considerada limitada e, ao mesmo tempo um desafio que constitui oportunidade e possibilidade únicas de pesquisa numa área com poucos estudos detetados pelo menos durante a realização do presente trabalho.

**Palavras-chave:** Gestão; Cultura; Estilos de gestão; cultura organizacional.

**Abstract:** *The objective of this work was to review the main and most recent empirical research published between 1998 and 2016 on management styles and organizational culture. The method adopted included the systematic analysis of 10 scientific articles from a universe of 13 collected articles, all from the Administration and Educational Policies branch. For the theoretical foundation, the concepts of organizational management and culture were previously approached, with an emphasis was placed on the question of the management styles themselves and their relationship with the organizational culture. With regard to the articles selected for the analysis, nine categories were used as reference, which, being an integral part of the grid elaborated by the author, allowed the accomplishment of the present descriptive meta-analysis of the methodological component of empirical studies. As for the research methodologies and techniques applied in these articles, the results indicated not only the predominance of studies of a qualitative nature with descriptive character, but also the use of survey and phenomenological study. No article was found that could refer directly to studies on the management (or leadership) styles and their relationship with the organizational culture, which indicates a potential for the existence of limitations, both theoretical and, consequently, whether methodological. In conclusion, the contribution*

---

<sup>6</sup> Moçambicano, docente da Universidade Licungo e doutorando em Educação, área de especialização em Administração e Políticas Educacionais na Universidade de Aveiro, Portugal. Possui um Mestrado em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique, uma Pós-Graduação para Gestores de Estabelecimentos Públicos de Ensino na República de Moçambique pela Universidade Católica Portuguesa e uma Licenciatura em Ensino de Matemática pela, então, Pädagogische Hochschule “Liselotte Herrmann”. Atualmente, tem cinco artigos publicados, quatro no repositório da Universidade Pedagógica-Moçambique e um na [ria-repositorio@ua.pt](mailto:ria-repositorio@ua.pt).

*of this work may in this specific context be considered limited and at the same time a challenge that constitutes unique opportunity and possibility of research in an area with few studies detected at least during the accomplishment of the present work.*

**Keywords:** *Management; Culture; Management styles; organizational culture.*

### **1.2.1 INTRODUÇÃO**

No presente trabalho apresenta-se uma meta-análise descritiva da componente metodológica de estudos empíricos atinentes a área da Administração e Políticas Educacionais (APE) – com destaque para a temática “estilos de gestão e sua relação com a cultura organizacional”. O principal objetivo é de revisar as principais e mais recentes pesquisas empíricas, publicadas entre os anos de 1998 e 2016. Primeiramente, são explicitados alguns conceitos e definições sobre estilos de gestão, bem como de cultura organizacional no contexto das organizações educativas. Depois, são descritos os procedimentos metodológicos utilizados para o levantamento e análise das pesquisas empíricas nomeadamente, os artigos que tratam do tema que constitui o foco deste trabalho.

A justificação para a escolha do tema diz respeito a necessidade de investigação dos estilos de gestão (ou de liderança), particularmente do gestor-líder quanto a sua relação com a cultura organizacional. Portanto, a perceção dos estilos de gestão e da cultura organizacional será de grande valia para a análise da relação que ocorre entre ambos os fenómenos. Para isso, a apresentação deste trabalho obedece a seguinte estruturação: 1. Introdução, que consiste na apresentação do tema do trabalho, o problema a ser explanado, definição do objetivo e a organização do trabalho; 2. Conceituação, que a breve trecho apresenta algumas definições preliminares; 3. Método de análise, que aborda os critérios de escolha e análise dos artigos de acordo com a grelha da componente metodológica; 4. Resultado da pesquisa, que apresenta a análise dos procedimentos metodológicos e a síntese da análise; e 5. Conclusão, que faz a síntese final da pesquisa.

### **1.2.2 CONCEITUAÇÃO**

Num sentido abrangente, entende-se por estilo a maneira de tratar, de viver, procedimento, conduta, modos e maneiras ou traço pessoal de agir das pessoas. Esta palavra tem a sua origem no termo latim *stilus* que deriva do idioma grego e pode ser utilizada em diversos âmbitos. Por sua vez, a gestão, no sentido organizacional representa a forma de planejar, organizar, liderar, coordenar, controlar e avaliar os esforços, as tarefas e as

atividades realizadas por um grupo de pessoas que constituem uma organização para alcançar um resultado comum (Chiavenato, 2002; Lacombe; Heilborn, 2003).

O gestor é o responsável pelas negociações com os *stakeholders* a fim de obter os recursos necessários à manutenção do ciclo de actividade da [...] [organização para que] esta atinja os seus objectivos. Internamente, o gestor é o elemento aglutinador do sistema [...] [cultural] que corporiza a [organização], cabendo-lhe o papel de ser capaz de compatibilizar os interesses individuais dos que trabalham na [...] [organização] com os objectivos desta (Sousa, 1996). O gestor além de desempenhar os papéis de planeamento, organização, liderança, controle e coordenação<sup>7</sup> (Fayol, 1970), também é agente interpessoal, informacional e decisório nas organizações<sup>8</sup> (Robbins, 2002). Portanto, entende-se por estilo de gestão a maneira como o gestor ou administrador age no processo de liderança, bem como a maneira como se comporta no que concerne a delegação de tarefas aos seus colaboradores, seus valores pessoais e o grau de motivação das suas equipas de trabalho.

Aqui, o referencial são os dois estilos de gestão propostos por Likert Rensis (1975) nomeadamente, autoritário e participativo, que se desdobram em autoritário-forte; autoritário-benevolente e participativo-consultivo; participativo-grupal respetivamente. Note-se ainda que dentro desse enfoque, um gestor pode atuar em níveis intercalados entre um estilo ou outro, isto é, ser concomitantemente autoritário e consultivo, por exemplo, numa tomada de decisão ou no relacionamento com os seus colaboradores (Likert, 1975; 1979).

Quanto a palavra cultura, em geral ela é associada a danças e músicas tradicionalistas, a manifestações teatrais que remetem aos povos indígenas. Porém, mais que uma palavra, a expressão cultura vai além disso e mergulha num emaranhado de conceitos, regras e valores sociais individuais ou coletivos (Kotter & Heskett, 1994). Hoje, presente em todas organizações e esferas administrativas<sup>9</sup>, a cultura evoluiu da antropologia e tornou-se uma ferramenta fundamental nas unidades sociais de todo o mundo. Desde então, começou a ser empregue para explicar as diferenças de desempenho e estudar o comportamento dos membros das organizações (Teixeira, 2012).

De acordo com Barbosa (1996); Freitas (1991); Souza (1978), a cultura de uma organização caracteriza-se, conceitualmente, por meio de normas, crenças, valores e padrões essenciais que estruturam a dinâmica organizacional. Na literatura, cultura organizacional (também designada por cultura administrativa) pode ser vista como um pressuposto contínuo

---

<sup>7</sup> Na verdade, a conduta do gestor nesses diferentes papéis está intimamente relacionada com a sua forma de ser, pensar e agir.

<sup>8</sup> Ou seja, o estilo de gestão fica evidenciado na forma como o gestor estabelece objetivos, lidera equipas, propicia a auto-motivação, comunica-se com as pessoas envolvidas nas diversas atividades e controla os trabalhos dos colaboradores.

<sup>9</sup> Quer dizer, toda a organização, em qualquer ramo de atividade ou área de trabalho, possui uma cultura que desenha os traços gerais do seu ambiente e das relações sociais que nela se desencadeiam.

e proativo de construção da realidade (Fleury & Fischer, 1989), como um fenómeno ativo, vivo, por meio do qual as pessoas criam e recriam experiências comuns que influenciam a percepção de cultura de cada membro da organização. Dessa forma, a cultura seria a responsável pela transmissão de sentimentos de identidade aos colaboradores de uma organização, pela criação ou consolidação de mecanismos de controle que conduzem à obediência a normas, regras e condutas, bem como pela promoção da vivência no contexto organizacional (Schen, 1992; Souza, 1978). Uma organização que não clarifica a sua cultura para os seus membros, fica suscetível de enfrentar vários problemas, tais como, problemas de gestão, informação, competência, satisfação, motivação e outros.

Segundo Tamayo (1997), a cultura proporciona elementos que dão sentido e estruturam o ambiente organizacional. Para Scott (1998) e Schein (1992), a estrutura organizacional, regras, políticas, objetivos, missão, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados são fatores<sup>10</sup> que delimitam e fundamentam a cultura de uma organização formal, bem como sua percepção pelos seus membros. Morgan (1996) considera que a cultura organizacional pode ser entendida como um processo de construção e compartilhamento da realidade que se vive na organização através do qual, eventos, expressões e manifestações culturais são exprimidos pelos membros da mesma.

Entretanto, Freitas (1991), numa outra perspectiva de investigação também encontrada na bibliografia, destaca o papel controlador exercido pela cultura organizacional que, no seu entender, é o modelo de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu, desenvolveu no processo de aprendizagem para lidar com problemas de adaptação externa e integração interna. Ou seja, a percepção da cultura organizacional passa necessariamente pela descoberta dos seus pressupostos básicos, isto é, entendimento de como ela é aprendida, transmitida, mudada e transmitida aos novos membros da organização para a manutenção da percepção, linguagens, padrões e regras.

Kotter e Heskett (1994) apresentam o conceito de cultura organizacional em dois níveis<sup>11</sup>, sendo: primeiro, o mais profundo e menos visível (no qual a cultura refere-se a valores que são compartilhados pelas pessoas num grupo e que tendem a persistir de forma perene, mesmo quando mudam os membros do grupo); segundo, o mais visível (no qual a cultura apresenta os padrões de comportamento ou o estilo de uma organização que os membros, de forma automática, incentivam os colegas a seguir).

Schein (1992) acredita que o comportamento grupal é determinado pela maior ou menor internalização dos valores atribuídos como verdade ao grupo. Ele subdivide a cultura

---

<sup>10</sup> Variáveis organizacionais.

<sup>11</sup> E cada um tem uma tendência natural de influenciar o outro.

organizacional em três níveis: primeiro, artefatos e criações, envolvendo tecnologia, arte modelos de comportamentos visíveis e audíveis; segundo, valores conscientes em alto grau; e terceiro, pressupostos básicos, envolvendo relacionamento com o ambiente, natureza da realidade, tempo e espaço, natureza das atividades humanas e natureza dos relacionamentos humanos. De acordo com Hofstede (1991), a cultura é apreendida e difundida por meio de processos de socialização e aculturação, sendo diretamente influenciada pelos fundadores, gestores, líderes e situações contingenciais das organizações.

Pelo que se pode depreender, em muitos estudos empíricos existem distintas definições e abordagens sobre a cultura organizacional, no entanto, para este trabalho importa salientar, apenas, essas duas últimas: a de Schein, que define a cultura organizacional como o resultado da dinâmica de uma determinada organização e a de Hofstede, que considera a cultura organizacional como o resultado de uma dinâmica cultural maior da sociedade na qual esta organização está inserida. Nesse contexto, mercê os seus estilos de atuação, o gestor pode exercer um papel fundamental na construção, implantação e consolidação de pressupostos na organização, pois ele vai além da criação da estrutura e da tecnologia e formula símbolos, crenças, ideologias, rituais e mitos (Pettigrew, 1979). O gestor é visto como líder da organização, isso porque ele é o responsável pela mobilização inicial de pessoas e recursos para construir e reconstruir uma organização.

A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste trabalho.

### 1.2.3 MÉTODO DE ANÁLISE

Com a finalidade de alcançar o objetivo principal deste trabalho, realizou-se um estudo de natureza qualitativa com caráter descritivo<sup>12</sup>, a partir de uma pesquisa bibliográfica<sup>13</sup> de artigos científicos publicados na *internet* em periódicos versando diferentes temáticas sobre estilos de gestão e cultura organizacional. Na estratégia de busca, utilizaram-se 11 recursos informáticos, nomeadamente: anais ANANPAD, Revista PRETEXTO, Revista ENTREIDEIAS, Revista INOVARSE, Biblioteca digital SCIELO, SIMPEP, Revista GEPROS, Revista INTERFACE, PORTALSEER, PORTALDEPERIODICOS e Google Académico. A busca foi realizada nos dias 25 e 27 de Março de 2017, a partir da cidade da Beira, na República de Moçambique. Assim, do universo de 13 artigos consultados na

---

<sup>12</sup> Significa, pois, que quanto aos objetivos do estudo a pesquisa procura descrever os dados analisados, isto é, as características da população ou fenómeno como refere Gil (1999).

<sup>13</sup> Como procedimento de investigação consistiu na leitura, análise e interpretação de artigos científicos.

internet, selecionou-se uma amostra aleatória simples<sup>14</sup> de 10 artigos que foram estudados e analisados de acordo com a tabela seguinte.

Tabela 1: Lista dos estudos científicos analisados

Artigos com foco nos Estilos de Gestão	Artigos com foco na Cultura Organizacional
<p>(1) Um estudo sobre os efeitos dos estilos de gestão nos resultados económicos das empresas (Anais do ANANPAD-RJ);</p> <p>(2) Estilos de gestão: um estudo em pequenas e médias empresas (Rev. PRETEXTO-BH);</p> <p>(3) Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar (Rev. Entreideias Salvador/UFB).</p>	<p>(4) A gestão de recursos humanos e a cultura organizacional (XI CNEG-SP);</p> <p>(5) Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações (CE-FIPECAFI/SP);</p> <p>(6) Cultura organizacional e liderança: uma relação possível? (Rev. Adm.-SP);</p> <p>(7) O papel da cultura organizacional e da aprendizagem para o sucesso da gestão do conhecimento (Rev. Perspetivas em C. Inf.);</p> <p>(8) O alinhamento entre a liderança e cultura organizacional na Daimler Chrysler (XIV-SIMPEP);</p> <p>(9) A relação entre liderança e cultura organizacional: um estudo realizado em uma IES (Rev. GEPROS-Bauru);</p> <p>(10) Avaliação da cultura organizacional: um contraponto entre as abordagens quantitativas e qualitativas (Rev. INTERFACE-SP).</p>

Fonte: Construção do autor, 2017

Os critérios de seleção dos estudos analisados foram os seguintes: pertinência da abordagem metodológica nos estudos empíricos, além de clareza quanto ao foco nos termos “estilos de gestão” ou “cultura organizacional” e sua apresentação no título, resumo ou nas palavras-chave. Apesar de não terem sido estabelecidos limites quanto à data de publicação ou idioma dos estudos primários, foram incluídas publicações do período compreendido entre 1998 e 2016 que abordavam sobretudo a componente metodológica de estudos empíricos sobre as temáticas definidas para esta investigação. Numa primeira fase, foram selecionados 10 estudos escritos em português e que apresentavam no título, resumo ou nas palavras-chave

<sup>14</sup> É um subconjunto de artigos (a amostra) selecionados totalmente ao acaso a partir de um conjunto maior (a população ou o universo) por um processo em que, todos os artigos da população tiveram a mesma probabilidade de serem escolhidos para servir de amostra.

os termos em estudo. Três estudos sem pertinência da abordagem metodológica, sem clareza quanto ao foco nos termos “estilos de gestão” ou “cultura organizacional” e ainda sem esses mesmos termos no título, resumo ou nas palavras-chave, foram excluídos por falta de requisitos. Num segundo momento, os artigos previamente selecionados foram lidos integralmente, tendo sido apurados 3 artigos<sup>15</sup> que se enquadravam com as expressões “estilos de gestão” e 7 artigos<sup>16</sup> com “cultura organizacional”. Obviamente, após a análise observou-se uma menor expressão de publicações de artigos relacionados com os “estilos de gestão” e maior sobre a “cultura organizacional”. Os critérios utilizados para a análise específica dos artigos em questão são apresentados na seguinte tabela.

Tabela 2: Critérios de análise dos estudos

Categorias de análise (vide grelha)	Metodologias de pesquisa e técnicas (empregados nos estudos)
1. Paradigma	Positivista ou quantitativo (Artigos: 1, 6, 8 e 9); Qualitativa ou interpretativa (Artigos: 2, 3, 4, 5, 7 e 10)
2. Natureza do estudo	Quantitativa (Artigos: 1, 6, 8 e 9); Qualitativa (Artigos: 2, 3, 4, 5 e 7); Mista (Artigos; 10)
3. Plano de investigação	Experimental (Artigos: 1); Não Experimental ou descritivo (Artigos: 2, 5, 7 e 8); Descritivo e comparativo (Artigos: 3 e 10); Descritivo e correlacional (Artigos: 6 e 9)
4. Tipo de estudo	Experimental puro (Artigos: 1); Quase experimental (Artigos: 8); Investigação correlacional (Artigos: 6); Inquérito ou survey (Artigos: 2, 3 e 9); Estudo de caso (Artigos: 4); Fenomenológico (Artigos: 5 e 7); Investigação-ação (Artigos: 10)
5.1 Objeto de estudo	Estudo de caso único (Artigos: 4 e 9); Estudos de caso múltiplos (2, 3, 6 e 10); Estudo por amostragem (Artigos: 1 e 8)
6.3 Processo de amostragem	Probabilística (Artigos: 1, 8 e 9); Não probabilística (Artigos: 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10)
7. Técnicas/Instrumentos de recolha de dados	Questionário (Artigos: 1, 2, 4, 6, 8 e 9); Entrevista (Artigos: 3 e 10); Testes (Artigos: 1 e 8); Análise documental

<sup>15</sup> O correspondente a 30% do total dos artigos de estudo.

<sup>16</sup> O correspondente a 70% do total dos artigos de estudo.

	(Artigos: 3, 5, 7 e 10); Escalas de atitudes e opiniões (Artigos: 2 e 9); Notas de campo (Artigos: 3 e 8)
8. Análise de dados da investigação	Análise de conteúdo qualitativa (Artigos: 4, 5, 7, 8 e 10); Análise de conteúdo quantitativa (Artigos: 2, 6 e 8); Estatística inferencial (Artigos: 9); Análise conversacional ou interacional (Artigos: 3); Fiabilidade e validade dos instrumentos (Artigos: 1)
9. <i>Software</i> da análise	<i>SPSS</i> (Artigos: 1, 6 e 9)

Fonte: Construção do autor, 2017

Em termos de critério de análise dos estudos, utilizou-se a grelha construída pelo autor. A partir daqui, pode-se dizer que as categorias<sup>17</sup> foram definidas previamente, facilitando deste modo a identificação e sistematização das metodologias e técnicas de pesquisa mobilizadas para analisar os artigos selecionados. Ao todo, os 10 artigos selecionados foram analisados a partir do seguinte escopo de categorias extraídas da grelha: (1) Paradigma; (2) Natureza da pesquisa; (3) Plano de investigação; (4) Tipo de estudo; (5) Objeto de estudo; (6) Processo de amostragem; (7) Técnicas/Instrumentos de recolha de dados; (8) Análise de dados da investigação; e (9) *Software* da análise. Assim sendo, procedeu-se a síntese da análise dos artigos científicos que foram examinados neste estudo, procurando ver que contribuições importantes podem ser identificadas para a investigação a nível da revisão da literatura, particularmente metas-análise descritivas da componente metodológica.

Repare-se que da análise feita, notou-se que alguns artigos não se enquadravam em determinados itens da componente metodológica por falta de clareza dos próprios textos<sup>18</sup>. Assim, na categoria relativa ao “Plano de investigação” não apresentou suficiente especificação o artigo 4; no que toca ao “Objeto de estudo” não apresentaram suficientes especificações os artigos 5 e 7; e, por último, com relação ao “*Software* da análise” não apresentaram suficientes especificações os artigos 2, 3, 4, 5, 7, 8 e 10.

#### 1.2.4 RESULTADO DA PESQUISA

Antes de mais, referir que os resultados indicam que os estudos primários analisados foram todos desenvolvidos no Brasil. Os descritores foram os seguintes: revisão, métodos e técnicas de recolha e análise de dados, estilos de gestão, cultura organizacional e pesquisa no

<sup>17</sup> “A categoria é uma forma geral de conceito, uma forma de pensamento. São rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) em razão de características comuns. A categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-lo” (Coutinho, 2015, p. 221).

<sup>18</sup> Ou seja, nos textos não está clarificada a perspetiva metodológica e técnica para que seja possível enquadrar o artigo numa das categorias.

ramo de APE. No que tange à análise dos procedimentos metodológicos (vide tabela 2), os dados obtidos evidenciaram o seguinte:

a) Com relação ao paradigma<sup>19</sup> quantitativo, dos 10 artigos, apenas quatro deles apresentavam uma vertente positivista ou quantitativa de investigação. Ou seja, seis artigos foram desenvolvidos com base no paradigma qualitativo ou interpretativo. Coutinho (2015) define o paradigma como sendo um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por uma certa comunidade científica num determinado momento histórico. Nesse sentido, o paradigma implica um compromisso implícito de uma comunidade de pesquisadores munidos de um quadro teórico e metodológico muito claro e, conseqüentemente uma partilha de um conjunto de crenças, valores e técnicas, mediante a adoção de um modelo orientador da investigação com vista à conceção do conhecimento (Pacheco, 1993; Kuhn, 1962)<sup>20</sup>. Assim, de acordo com a perspectiva de Anderson e Arsenault (1999) citados em Coutinho (2015, p. 11), o paradigma positivista tem por objetivo aplicar à investigação em Ciências Sociais e Humanas o modelo das Ciências Naturais, com base em metodologia de carácter quantitativo. No entanto, relativamente ao paradigma qualitativo ou interpretativo, “também designado por hermenêutico, naturalista [...]” (Coutinho, 2015, p. 16), ou ainda, construtivista segundo estudos recentes de Creswell (1994), Crotty (1998) e Guba (1990), as suas abordagens identificam-se com a perspectiva fenomenológica, onde por exemplo as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista são substituídas por noções de compreensão, significado e ação.

b) Quanto à natureza do estudo, observou-se que cinco dos artigos analisados eram de natureza qualitativa, quatro de natureza quantitativa e apenas um dos artigos apresentava uma natureza mista.

Do ponto de vista conceptual, a pesquisa de natureza qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com aspetos da realidade que não podem ser quantificados, no aprofundamento da compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais dentro de um grupo ou de uma organização. Segundo Coutinho (2015), a pesquisa de natureza qualitativa centra-se sobretudo, no estudo das intenções e situações, ou seja, investiga ideias, procura descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo.

---

<sup>19</sup> “Perspetiva, tradição, programa de investigação, paradigma, são portanto, termos idênticos” (Coutinho, 2015).

<sup>20</sup> “Um paradigma é o que os membros de uma comunidade científica compartilham e, reciprocamente, uma comunidade científica consiste em homens que compartilham um paradigma” (Kuhn, 1975). Portanto, Kuhn explica que a comunidade científica compartilha dois tipos de problemas: primeiro, os «problemas tipo ou paradigmáticos», que são os que já estão resolvidos e constituem a Ciência Normal, e segundo, os «problemas-enigmas», que são os que não estão resolvidos e constituem a Pesquisa Normal.

Nela, os pesquisadores procuram explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados por não serem mensuráveis se valem basicamente de diferentes abordagens. Por outro lado, deve-se estar muito atento para alguns limites e riscos da pesquisa de natureza qualitativa, tais como: excesso de confiança no investigador como instrumento de coleta de dados; risco de que a reflexão exaustiva acerca das notas de campo possa representar uma tentativa de dar conta da totalidade do objeto estudado, além de controlar a influência do observador sobre o objeto de estudo; falta de detalhes sobre os processos através dos quais as conclusões foram alcançadas, entre outros (Gerhardt & Silveira, 2009).

Na pesquisa de natureza quantitativa, diferentemente do que acontece na pesquisa de natureza qualitativa, Fonseca (2002) esclarece que os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objectividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno, as relações entre variáveis, etc. Nessa perspectiva, a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Coutinho (2015, p. 26) sublinha ainda que, “do ponto de vista conceptual, [...] [a perspectiva quantitativa] centra-se na análise de factos e fenómenos observáveis e na medição/avaliação em variáveis comportamentais e/ou socioafetivas passíveis [...] [de] serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no decurso do processo da investigação empírica.” Ora, isto significa pois, que a pesquisa quantitativa que tem as suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana.

Quanto ao recurso à pesquisa de natureza mista que combina a aplicação de pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa, é um meio que permite analisar um mesmo fenómeno sob diferentes perspectivas, enriquecendo deste modo o processo de investigação, na medida

em que se postula uma complementaridade<sup>21</sup> entre ambas as pesquisas, e podendo ainda registrar-se um eventual predomínio de uma delas, mas não o seu antagonismo.

c) No concernente ao plano de investigação, refira-se que quatro dos artigos que constituíam a maioria enquadravam-se no plano não experimental ou descritivo, dois no descritivo e comparativo e igual número no descritivo e correlacional e ainda, somente um no plano experimental<sup>22</sup>. Aqui, importa ressaltar novamente que um artigo não foi objeto de classificação por falta de especificação.

Em termos muito sumários, pode-se dizer que o estudo experimental é a integração de diferentes estudos que investigam o comportamento de um grupo sob condições devidamente controladas.

Para Coutinho (2015, p. 298), “em todos os planos descritivos<sup>23</sup> o objetivo é recolher dados que permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações.” Por outras palavras, pode-se dizer que esses estudos permitem medir de uma maneira mais independente os conceitos ou variáveis a quem se referem mas, sem o objetivo de indicar como se relacionam as variáveis medidas (Ramos & Naranjo, 2014). Já no plano correlacional, em que há obrigatoriedade de existirem medições/pontuações em pelo menos duas variáveis distintas, sendo a primeira designada por X, para obter dados empíricos e a segunda Y. Os estudos em causa têm como propósito medir o grau de relação que deve existir entre dois ou mais conceitos ou variáveis, ou seja, pretende-se ver se duas ou mais variáveis estão ou não relacionadas mediante os mesmos sujeitos, para depois analisar-se eventual correlação (Coutinho, 2015).

d) No que diz respeito ao tipo de estudo, um aspeto que chamou atenção refere-se as tipologias: experimental puro<sup>24</sup>; quase experimental<sup>25</sup>; investigação correlacional; estudo de caso e investigação-ação, onde em cada uma registou-se somente um artigo. Em três artigos destacou-se o inquérito ou survey e, em menor proporção, foi o fenomenológico que registou dois artigos.

De uma forma geral pode-se dizer que as investigações experimentais (por exemplo, experimental puro ou quase experimental) seguem um planeamento rigoroso. As etapas da investigação iniciam pela formulação exata do problema e das hipóteses, que delimitam as

---

<sup>21</sup> Neste caso, de fontes e dados (triangulação), permitindo a obtenção de informações mais profundas e ricas que as obtidas só com uma das outras abordagens isoladamente.

<sup>22</sup> Cujo objetivo é, contrariamente ao plano descritivo, o de estabelecer relações de causalidade entre variáveis.

<sup>23</sup> Também conhecido por não experimentais, que segundo Ramos & Naranjo (2014) o propósito do investigador é descrever situações e eventos, isto é, especificar como é e como se manifesta um determinado fenómeno.

<sup>24</sup> Não há uma hipótese acerca de uma ou mais variáveis. Uma variável é manipulada. Comparam-se dois ou mais grupos, mas os sujeitos são incorporados de forma aleatória nos grupos (Coutinho, 2015).

<sup>25</sup> Há uma hipótese acerca de uma ou mais variáveis. Uma variável é manipulada. Os sujeitos não são incorporados de forma aleatória nos grupos (Coutinho, 2015).

variáveis precisas e controladas que atuam no fenómeno estudado (Triviños, 1987). Para Gil (2007), [a investigação] experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Já segundo Fonseca (2002, p. 38):

A [...] [investigação] experimental seleciona grupos de assuntos coincidentes, submete-os a tratamentos diferentes, verificando as variáveis estranhas e checando se as diferenças observadas nas respostas são estatisticamente significantes, [...]. Os efeitos observados são relacionados com as variáveis nos estímulos, pois o propósito da pesquisa experimental é apreender as relações de causa e efeito ao eliminar explicações conflitantes das descobertas realizadas.

Sendo assim, para assegurar a eficácia na medição daquilo que a pesquisa pretende medir deve-se, antes de mais, elaborar os instrumentos para a recolha de dados e submetê-los a testes.

A investigação correlacional<sup>26</sup> tem como propósito medir o grau de relação que existe entre dois ou mais conceitos ou variáveis (Ramos & Naranjo, 2014). Assim, segundo Coutinho (2015, p. 300) “a busca de relações ou de associações entre variáveis processa-se através de procedimentos estatísticos que nos fornecem uma medida quantificada do grau de relação entre as variáveis a que se costuma chamar de coeficiente de correlação.”

Segundo Gil (2007), o estudo de caso<sup>27</sup> é uma modalidade de pesquisa amplamente usada nas ciências biomédicas e sociais. Fonseca (2002, p. 33), esclarece:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva programática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Entretanto, Alves-Mazzotti (2006, p. 640) aponta que:

---

<sup>26</sup> Há uma hipótese acerca de uma ou mais variáveis. Procura-se encontrar e avaliar a intensidade de relação entre variáveis sem manipulação e sem pretensões de causalidade (Coutinho, 2015).

<sup>27</sup> Não há uma hipótese acerca de uma ou mais variáveis. Não se procura medir a frequência com que ocorrem as variáveis. Os fenómenos são observáveis enquanto ocorrem, mas não visam uma tomada de decisão/mudança (Coutinho, 2015).

Os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo (como os casos clínicos [...]), [...], uma instituição (como uma escola, um hospital), [...], ou um evento (a eleição do diretor de uma escola). Ainda segundo esta autora, pode-se ter também estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (exemplo, professores bem-sucedidos), várias instituições (exemplo, diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto).

Na definição de Thiollent (2007, p. 16), a investigação-ação<sup>28</sup> é [...] “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com a ação ou com a resolução de um problema colectivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”<sup>29</sup>. Por sua vez, Fonseca (2002, pp. 34-35) esclarece:

[...] [A investigação-ação] pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa [...]. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador.

Em consonância com os autores Thiollent e Fonseca, Vergara (2000, p. 12), afirma o seguinte:

A investigação-ação pode [sim] ser definida como um tipo de pesquisa social concebida e realizada para a resolução de um problema, onde o pesquisador é envolvido no problema e trabalha de modo cooperativo ou participativo. No entanto, a participação isoladamente não pode ser vista como a característica principal [...] [mas] sim a solução de um problema não trivial envolvendo a participação dos diversos atores do processo.

---

<sup>28</sup> Não há uma hipótese acerca de uma ou mais variáveis. Não se procura medir a frequência com que ocorrem as variáveis. Mas, os fenómenos são observados enquanto ocorrem e visam uma tomada de decisão/mudança (Coutinho, 2015).

<sup>29</sup> Neste sentido, a investigação-ação além de proporcionar uma associação entre as teorias e as práticas, também possibilita ao pesquisador intervir na situação da organização.

Para Gil (2007, p. 55), “[...] [a investigação-ação] tem sido alvo de controvérsia devido ao envolvimento ativo do pesquisador e à ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. Apesar das críticas, essa modalidade de pesquisa tem sido usada por pesquisadores identificados pelas ideologias reformistas e participativas.”

Pesquisa com inquérito ou *survey*<sup>30</sup> é aquela que busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se, pois, de um procedimento útil, especialmente em pesquisas descritivas e exploratórias (Santos, 1999). Fonseca (2002, p. 33) acrescenta que a “pesquisa com *survey* pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de [um] determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa”.

E, o que destaca a investigação fenomenológica<sup>31</sup> relativamente a outras pesquisas qualitativas é o fato de pôr a tónica sobre o indivíduo e sobre a experiência subjetiva, ou seja, pretende-se conhecer e compreender um fenómeno (o seu problema) e, para tal, reúne-se um conjunto de experiências vividas desse fenómeno a fim de interpretá-las, analisá-las e extrair a sua essência e significado (Coutinho, 2015).

e) A análise do objeto de estudo, revelou a ocorrência de quatro estudos de caso múltiplos, dois estudos de caso único e igual número de estudos por amostragem. Porém, dois artigos não foram classificados por falta de especificação.

Segundo Yin (2001, p. 33), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos.” O estudo de caso pode ser restrito a uma ou a várias unidades, denominando-se deste modo como único ou múltiplo. Por sua vez, Malhotra (2001) afirma que, para populações infinitas ou em contextos de constante mudança, o estudo estatístico pode ser realizado com a coleta de parte de uma população (amostragem), denominada amostra<sup>32</sup>.

f) O processo de amostragem, por sua vez, apresentou sete artigos com aplicação da amostragem não probabilística e apenas três com amostragem probabilística.

A amostragem é probabilística se podemos determinar o grau de probabilidade (diferente de zero) de um sujeito da população pertencer, ou não, à amostra. São métodos em

---

<sup>30</sup> Não há uma hipótese acerca de uma ou mais variáveis mas, procura-se medir a frequência com que ocorrem as variáveis (Coutinho, 2015).

<sup>31</sup> Não há uma hipótese acerca de uma ou mais variáveis. Não se procura medir a frequência com que ocorrem as variáveis. Os fenómenos são observáveis enquanto ocorrem mas, não visam uma tomada de decisão/mudança (Coutinho, 2015).

<sup>32</sup> Entenda-se, por amostra um subconjunto de uma população, constituído de  $n$  unidades de observação e que deve ter as mesmas características da população, selecionadas para participação no estudo. Nesse contexto, o tamanho da amostra a ser retirada da população deve ser aquele que minimiza os custos de amostragem e pode ser com ou sem reposição (Malhotra, 2001).

que a seleção dos sujeitos é aleatória, fruto apenas do acaso, o que exclui desde logo o erro sistemático que afeta as amostras não probabilísticas. “Daí, também, a amostragem é não probabilística se não podemos especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma dada população” (Coutinho, 2015, p. 95 citando Schutt, 1999). O denominador comum a todas as amostras não probabilísticas é o facto de se basearem em ‘critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos’ (Coutinho, 2015, p. 96 citando Bravo, 1992b, p. 254), como sucede na amostra intencional ou teórica que [...] à medida que o investigador descobre novos dados para o estudo, novas comparações que importa fazer, vai escolhendo novos elementos para incorporar na sua amostra (idem, 2015).

g) Relativamente às técnicas/instrumentos de recolha de dados, o maior número de estudos, isto é, seis artigos apresentavam a técnica de questionário, análise documental quatro e, nas restantes, metodologias de pesquisa nomeadamente: testes; escalas de atitudes e opiniões; notas de campo, os resultados foram de dois artigos para cada caso. Como se pode observar, nesta categoria de análise houve situações em que, num mesmo artigo (por exemplo, nos artigos 3 e 8) foram aplicadas duas ou mais técnicas.

No âmbito do inquérito e da entrevista, o questionário constitui um instrumento fundamental para a observação. Nele, podem formular-se perguntas que possibilitam a medição de uma ou mais variáveis. Por exemplo: o questionário permite observar os fatos através da avaliação que o inquerido ou entrevistado faz dos mesmos, limitando-se, por um lado, a investigação à avaliações subjetivas. Por outro, limitando-se à observação simples do entrevistado ou do inquerido, o questionário também pode ser aplicado maciçamente a comunidades nacionais e até internacionais, podendo-se obter informação sobre uma ampla gama de aspetos ou problemas definidos (Ramos & Naranjo, 2014). Também, segundo Coutinho (2015, p. 139) é importante notar que, “quando as questões são apresentadas através de um formulário que o inquerido administra a si próprio, o inquérito designa-se por questionário ou [um inquérito] auto-administrado.”

Em geral, recorre-se ao questionário quando deseja-se inquirir um grande número de pessoas com o intuito de caracterizar os traços que permitem identificar os grandes grupos de sujeitos, devendo-se para o efeito ser constituídas amostras probabilísticas e, por isso, associa-se este instrumento a planos de investigação de cariz quantitativa (Idem, 2015). Assim, pode-se dizer que, quando se fala de questionário pretende-se referir a uma forma de obter respostas para as questões, usando-se como meio uma fórmula que o próprio informante preenche, ou seja, o questionário pode conter questões abertas e/ou fechadas. As abertas permitem obter respostas mais ricas e variadas e as fechadas maiores facilidades na tabulação e análise dos dados.

Contudo, refira-se em abono da verdade que, o questionário também possui alguns inconvenientes, dentre os quais pode-se citar alguns: por exemplo, o anonimato não assegura a sinceridade das respostas obtidas; ele envolve aspetos como qualidade dos interrogados, sua competência, franqueza e boa vontade; os interrogados podem interpretar as perguntas da sua maneira; alguns temas podem deixar as pessoas incomodadas; há uma imposição das respostas que são predeterminadas, além de poder ocorrer um baixo retorno de respostas (Laville & Dionne, 1999; Malhotra, 2001).

A pesquisa documental, segundo Gil (1999), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está essencialmente na natureza das fontes, ou por outra, enquanto na bibliográfica se utiliza fundamentalmente as contribuições dos diferentes autores, a documental é suportada pelos materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, podendo desse modo ser reelaborado de acordo com os objetos da pesquisa. Já, para Lakatos & Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.<sup>33</sup> Como diz Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Aqui, Gil (1999) realça uma vez mais, que este tipo de pesquisa torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. Porém, deve-se ter atenção à qualidade das fontes utilizadas, pois a utilização de dados equivocados reproduz ou, mesmo, amplia seus erros.

Em relação aos testes, trata-se de uma técnica de recolha de dados que se destina à avaliação de conhecimentos, inteligência, raciocínio abstrato, criatividade, entre muitas outras variáveis do foro cognitivo e mesmo socioafetivo. Segundo Ramos & Naranjo (2014), os testes são um caso especial de questionário que consiste na formulação de tarefas e perguntas que visam, entre outros aspetos, a avaliação e comparação de sujeitos quanto a qualidade de personalidade, capacidades e nível de desenvolvimento intelectual. Quando utilizados na investigação em ciências sociais e humanas, os testes são quase sempre usados

---

<sup>33</sup> Como claramente explica Marcon & Lakatos (1996), a pesquisa documental é bastante utilizada em pesquisas puramente teóricas e naquelas em que o delineamento principal é o estudo de caso, pois aquelas que suscitam esse tipo de delineamento exigem, em boa parte dos casos, a coleta de documentos para análise.

como variável dependente e estão por isso muito associados aos planos de investigação quantitativo de tipo diferencial como seja a investigação experimental, correlacional ou ex-post facto (Black, 1999 citado por Coutinho, 2015). Ainda segundo Coutinho (2015, p. 144):

Em termos de formato [os testes] assemelham-se aos outros instrumentos que podem incluir itens de respostas fechadas (escolha múltipla; verdadeiro/falso) que geram dados de natureza numérica mas também podem incluir questões de resposta aberta (tipo ensaio) que originam dados de tipo narrativo que são também avaliados segundo escalas numéricas ou rubricas<sup>34</sup> [...] uma vez que são as que mais interessam aos investigadores que recorrem a este tipo de instrumento.

Para Falkembach (1987), notas de campo/diário de campo é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador no seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenómenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Segundo Coutinho (2015), as notas de campo são a materialização da observação qualitativa, ou seja, a sua efetivação acontece na observação não estruturada, quando o investigador parte para o terreno apenas com uma folha de papel onde regista tudo o que observa<sup>35</sup>. Como diz Bogdan & Biklen (1994), notas de campo é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da coleta de dados.

h) Quanto a análise de dados da investigação, notou-se que, em cinco artigos recorreu-se à análise de conteúdos qualitativos, análise de conteúdos quantitativos três e, os outros três artigos remanescentes (1, 3 e 9) utilizaram respetivamente: validade e fiabilidade dos instrumentos; análise conversacional ou interacional e análise estatística inferencial. Contudo, é importante salientar que da análise feita, constatou-se ainda que um artigo<sup>36</sup> apresentava concomitantemente a análise qualitativa e quantitativa dos conteúdos.

Por análise de conteúdo entende-se a técnica de pesquisa que tem determinadas características metodológicas tais como: objetividade, sistematização e inferência. Segundo Bardin (1979, p. 42), a análise de conteúdo “representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens.” Em termos

---

<sup>34</sup> Ou seja, escalas de avaliação com guias para avaliarem respostas a itens abertos, de acordo com a distinção efetuada por Mertler (2001) citado por Coutinho (2015).

<sup>35</sup> Assim, as chamadas notas de campo são traduzidas em narrativas e registos detalhados sobre os acontecimentos naturais que o investigador observa. No entanto, segundo Coutinho (2015) é importante que o investigador saiba separar a sua reflexão e análise daquilo que é a informação descritiva real e catalogá-la como ‘comentários do observador’.

<sup>36</sup> Neste caso refere-se ao artigo 8.

operacionais, ela inicia pela leitura das falas, realizada através das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos.

A validade como uma das características que um instrumento deve ter para nos garantir a qualidade informativa dos dados, ela se refere àquela qualidade dos resultados da investigação que nos permite aceitar como fatos indiscutíveis e verdadeiros, ao passo que a fiabilidade (ou fidelidade) é outra característica que nos assegura que os dados obtidos não dependem do contexto, do instrumento ou do investigador<sup>37</sup>.

A análise conversacional ou interacional<sup>38</sup> centra as suas investigações empíricas para as ações sociais do dia-a-dia, nas quais os sujeitos se engajam em processos de troca conversacional. O seu objetivo principal é desvendar as competências sociais subjacentes à interação, ou seja, “os procedimentos e as expectativas pelos quais a interação é produzida e compreendida” (Heritage, 1999, p. 371). Trata-se, pois, de um esforço no sentido de apreender as formas de coordenação das atividades conversacionais desenvolvidas entre os agentes sociais.

Com relação a análise estatística inferencial segundo Coutinho (2015, p. 185), “em muitos dos trabalhos de investigação empírica levados a cabo em ciências sociais e humana, utiliza-se um grupo que é estudado – a amostra – e procura-se generalizar ou inferir os resultados para um grupo muito mais amplo, a população.” O investigador não recolhe dados de toda uma população, mas apenas de uma amostra que, tem necessariamente de a representar para que os resultados do estudo sejam conclusivos (Black, 1999 citado por Coutinho, 2015). Assim, para inferir da amostra para a população há que utilizar outro tipo de análise estatística, chamada estatística inferencial (Glass & Hopkins, 1996 citados por Coutinho, 2015) que permite extrapolar, ou seja, generalizar os resultados a outras situações.

i) Por último, no que tange ao *Software* da análise, à exceção de três artigos que utilizaram explicitamente o programa estatístico *SPSS*, a maioria dos artigos, isto é, sete não foram classificados por falta de especificação clara para o seu enquadramento na categoria em questão.

Assim, segundo Coutinho (2015, p. 180), “o *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)* é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados em instantes.” Portanto, para um investigador em Ciências Sociais e Humanas que tenha realizado a recolha de dados quantitativos com o

---

<sup>37</sup> (Eisman, 1992; Wiersma, 1995; Mehrens & Lehman, 1984) citados por Coutinho (2015). Note-se que “a fiabilidade é condição necessária, mas não suficiente para haver validade”, diz Krippendorff (1980, p. 129) citado por Coutinho (2015).

<sup>38</sup> Em termos muito simples, ela busca compreender os procedimentos que os agentes adotam para dar sentido à sua conduta e para ordenar suas ações cotidianas, tais como investigar como, nas suas atividades práticas, os indivíduos constroem um mundo e se orientam nele.

intuito de descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses de investigação por exemplo, o Programa estatístico-*SPSS* pode auxiliar bastante a investigação.

### 1.2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta uma meta-análise descritiva da componente metodológica de estudos empíricos, com a finalidade de identificar eventuais contributos para a tese de doutoramento em execução, a partir de 10 estudos científicos publicados sobre o tema «Estilos de gestão e sua relação com a Cultura organizacional», no período de 1998 a 2016. No que se refere à análise dos referidos estudos empíricos, adotou-se como referencial 9 categorias que fazem parte integrante da grelha que foi previamente construída pelo autor.

Em geral, da análise feita<sup>39</sup> a nível da vertente metodológica dos estudos empíricos, constatou-se não só a predominância do paradigma metodológico qualitativo interpretativo também designado por hermenêutico, naturalista qualitativo ou ainda construtivista, como também a utilização de levantamentos tipo inquérito ou *survey* e estudo fenomenológico. Ademais, nesses mesmos estudos empíricos foi possível perceber uma certa tendência de os pesquisadores adotarem uma metodologia por estudos de caso múltiplos para analisar, comparar e relacionar os «Estilos de gestão e Cultura organizacional». Questionários, análise documental e análise de conteúdo foram técnicas de recolha e análise de dados mais utilizadas quando a metodologia adotada era a qualitativa, ao passo que escalas, instrumentos e testes foram técnicas de recolha e análise de dados mais utilizados quando a metodologia era quantitativa.

No que se refere ao processo de amostragem, notou-se a tendência para aplicação de amostragem não probabilística quando o estudo adotado era de natureza qualitativa e mista, enquanto a amostragem probabilística foi utilizada quando o estudo era de natureza quantitativa. Ressalta-se, também, que outros programas deveriam ser adotados na análise desses artigos como por exemplo, *WebQDA*, *NVivo* e outros, e não se basear somente no *SPSS*.

Finalmente interessa também referir que na realização deste trabalho foi identificada uma lacuna metodológica no processo de levantamento e seleção dos artigos da área de APE.

---

<sup>39</sup> Neste caso, refere-se a análise do tema em questão.

Como vimos, dos 10 artigos, 3 são estudos relacionados com os estilos de gestão e 7 referem-se a estudos sobre cultura organizacional. E, não foi encontrado nenhum artigo que nos remetesse diretamente a estudos sobre os estilos de gestão (ou de liderança) e sua relação com a cultura organizacional. Neste contexto, quanto ao objeto de estudo revisão da literatura (especialmente meta-análise), embora seja uma contribuição muito relevante para o enriquecimento da componente metodológica de estudos empíricos, pode ser considerada limitada, mas ao mesmo tempo oportunidade e possibilidade desafiantes de se pesquisar uma área, na qual poucos estudos foram detetados pelo menos durante a realização deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A.J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de pesquisa* (online), v. 36, n. 129, p. 637-651.
- Barbosa, L. (1996). Cultura administrativa das relações entre antropologia e administração. *Revista de Administração de Empresas*, 36 (4), 6-19.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). Notas de campo. In Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2002). *Introdução à teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus.
- Coutinho, C.P. (2005). *Recursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Universidade do Minho.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. 2ª ed. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social reaserch: meaning and perspetive in the research process*. London: SAGE Publications.
- Falkembach, E.M.F. (1987). Diário de campo: um instrumento de reflexão. *Contexto e educação*, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul.-set.
- Fayol, H. (1970). *Administração Industrial e Geral*. 8ª ed. São Paulo: Atlas.
- Fleury, M.T.L. & Fischer, R.M. (1989). *Cultura e poder nas organizações*. São Paulo, SP: Atlas.
- Fonseca, J.J.S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila.
- Freitas, M.E. (1991). *Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos*. São Paulo, SP: McGraw Hill.
- Gerhardt, T.E. & Silveira, D.T. (2009). *Métodos de pesquisa*. 1ª ed. Rio Grande do Sul: Universidade Federal.

- Gil, A.C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, SP: Atlas.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo, SP: Atlas.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. New-bury Park, CA: SAGE Publicationas.
- Heritage, J. (1999). Etnometodologia. In: Giddens, A.; Turner, J. Teoria social hoje. São Paulo: Ed. UNESP.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: software of the mind*. McGraw Hill: London.
- Kotter, J. & Heskett, J. (1994). *A cultura corporativa e o desempenho empresarial*. São Paulo, SP: Markon Books.
- Kuhn, T.S. (1962). *The structure of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacombe, F.H. & Heilborn, G. (2003). *Administração: Princípios e tendências*. São Paulo: Saraiva.
- Lakatos, E.M. & Marcon, M.A. (2001). *Fundamentos da metodologia científica*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: UFMG.
- Likert, R. (1975). *A organização humana*. São Paulo, SP: Atlas.
- \_\_\_\_\_. (1979). *Novos padrões de administração*. 2ª ed. São Paulo, SP: Pioneira.
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de Marketing*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.
- Marcon, M.A. & Lakatos, E.M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação de dados*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo, SP: Atlas.
- Pacheco, J.A. (1993). *O pensamento e a ação do professor em formação (Tese de doutoramento)*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Pettigrew, A.M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, v. 3, n. 4, p. 570-581.
- Ramos, S.T.C. & Naranjo, E.S. (2014). *Metodologia da investigação científica*. Angola: Escolar Editora.
- Robbins, S.P. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Santos, A.R. (1999). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Schein, E. (1992). *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro, RJ: Prentice-Hall.
- Scott, C. (1998). *Visão, valores e missão organizacional*. “Construindo a organização do futuro”. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark.
- Sousa, A. (1996). *Introdução à gestão: Uma abordagem sistémica*. 1ª ed. Lisboa, São Paulo: Editorial Verbo.
- Souza, E.L.P. (1978). *Clima e cultura organizacionais: como se manifestam e como se manejam*. São Paulo, SP: Edgard Blucher.

- Tamayo, A. (1997). Valores organizacionais. Em A. Tamayo, J. E. Borges-Andrade & W. Codo (Org.). *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 175-193). São Paulo, SP: Cooperativa de Autores Associados.
- Teixeira, J.E.C. (2012). Cultura e mudança organizacional: um estudo de caso no Instituto Federal Catarinense-Campus Sombrio. 2012. 221 f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Programa de Pós-graduação em Administração, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.
- Thiollent, M. (2007). *Metodologia da pesquisa-ação*. 15 ed. São Paulo: Cortez.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

## SITES VISITADOS

- [www.anpad.org.br/admin/pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf), acesso: 25.03.2017
- [www.fumec.br/revistas/pretexto/article/viewFile/pdf](http://www.fumec.br/revistas/pretexto/article/viewFile/pdf), acesso 25.03.2017
- <https://portalseer.ufba.br/index.php/entrideias/article>, acesso: 25.03.2017
- [www.inovarse.org/sites/default/files/T\\_15\\_543.pdf](http://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_543.pdf), acesso 25.03.2017
- [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid), acesso: 25.03.2017
- [www.scielo.br/pdf/rausp/v48n1/04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rausp/v48n1/04.pdf), acesso: 25.03.2017
- [www.portaldeperiodicos.sci.ufmg.br/index.php/pci/article](http://www.portaldeperiodicos.sci.ufmg.br/index.php/pci/article), acesso: 25.03.2017
- [www.eng.uerj.br/deptos/professor/142/XIV\\_SIMPEP\\_Art\\_622](http://www.eng.uerj.br/deptos/professor/142/XIV_SIMPEP_Art_622), acesso: 27.03.2017
- [www.revista.feb.unesp.br/index.php/gepros/article](http://www.revista.feb.unesp.br/index.php/gepros/article), acesso: 27.03.2017
- [www.arquivos.info.ufrn.br](http://www.arquivos.info.ufrn.br), acesso: 27.03.2017

## ARTIGOS INCLUÍDOS NA META-ANÁLISE

- Nascimento, A.M.; Guidini, M. B. & Reginato, L. (2008). Um estudo sobre os efeitos dos estilos de gestão nos resultados econômicos das empresas. XXXII EnANPAD/Rio de Janeiro/RJ-6 a 10 de set. (Artigo nº 1)
- Gomes, C.M.; Schuch Júnior, V.F.; Madruga, L.R.G. & Kneipp, J.M. (2013). Estilos de gestão: um estudo em pequenas e médias empresas. PRETEXTO/Belo Horizonte/v. 14/n. 3/p. 99-113/jul./set. (Artigo nº 2)
- Cunha, E.O. & Cunha, M.C. (2016). Estilos de gestão, cultura organizacional e desempenho escolar. Revista entreideias, Salvador, v. 5, n. 1, p. 7-24, jan./jun. (Artigo nº 3)
- Melo, C.M. Costa, P.M.; Santaella, L.A. & Rodrigues, J.L.K. (2015). A gestão de recursos humanos e a cultura organizacional. XI CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO. (Artigo nº 4)
- Crozatti, J. (1998). Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações. Caderno de Estudos, São Paulo, FIECAFI, v. 10, n. 18, p.- maio/agosto. (Artigo nº 5)
- Barreto, L.M.T.S.; Kishore, A.; Reis, G.G.; Baptista, L.L. & Medeiros, C.A.F. (2012). Cultura organizacional e liderança: uma relação possível? R. Adm., São Paulo, v. 48, n. 1, p. 34-52, jan./fev./mar. (Artigo nº 6)

- Inazawa, F.K. (2009). O papel da cultura organizacional e da aprendizagem para o sucesso da gestão do conhecimento. *Perspectivas em Ciências da Informação*, v. 14, n. 3, p. 206-220, set./dez. (Artigo nº 7)
- Quintella, H.M. & Souza, L.G.S. (2007). O alinhamento entre a liderança e cultura organizacional na Daimler Chrysler. XIV SIMPEP 05 a 07 de nov. (Artigo nº 8)
- Gonçalves, A.; Trevisol, N.P.; Lopes, M.C. & Soethe, J.S. (2014). A relação entre liderança e cultura organizacional: um estudo realizado em uma IES. *GEPROS. Gestão da Produção, Operações e Sistemas*, Bauru, Ano 10, nº 2, abr-jun/2015, p. 85-100. (Artigo nº 9)
- Silva, L.M.T.; Medeiros, C.A.F. & Enders, W.T. (2011). Avaliação da cultura organizacional: um contraponto entre as abordagens quantitativas e qualitativas. *INTERFACE-Natal/RN-v. 8-n. 2-jul./dez.* (Artigo nº 10)

### GRELHA DE ANÁLISE DA COMPONENTE METODOLÓGICA

1. Paradigma (Coutinho, 2015); (Pacheco, 1993; Kun, 1962)	
1.1 Positivista (Coutinho, 2015)	Artigos: 1, 6, 8 e 9
1.2 Qualitativo ou interpretativo /Construtivista (Coutinho, 2015); (Creswell,1994; Crotty, 1998; & Guba, 1990)	Artigos: 2, 3, 4, 5, 7 e 10
1.3 Sociocrítico / Emancipatório	
2. Natureza / metodologias ou perspectivas metodológicas	
2.1 Qualitativa (Coutinho, 2015); (Gerhardt & Silveira, 2009)	Artigos: 2, 3, 4, 5 e 7
2.2 Quantitativa (Fonseca, 2002); (Coutinho, 2015)	Artigos: 1, 6, 8 e 9
2.3 Mista (Coutinho, 2015); (Gerhardt & Silveira, 2009); (Fonseca, 2002)	Artigos: 10
3. Plano de Investigação (Coutinho, 2015)	
3.1 Experimental (Coutinho, 2015); (Ramos & Naranjo, 2014)	Artigos: 1
3.2 Não experimental ou descritivo (Coutinho, 2015); (Ramos & Naranjo, 2014)	Artigos: 2, 5, 7 e 8
3.3 Qualitativo	Descritivo e comparativo (Artigos:3 e 10); Descritivo e correlacional (Artigos: 6 e 9)
3.4 Metodologias mistas	
4. Tipo de estudo	
4.1 Pré-experimental	
4.2 Experimental puro (Trinvinos, 1987); (Gil, 2007); (Fonseca, 2002)	Artigos: 1
4.3 Quase experimental (Trinvinos, 1987); (Gil, 2007); (Fonseca, 2002)	Artigos: 8
4.4 Plano <i>ex post facto</i>	
4.5 Investigação correlacional (Ramos & Naranjo, 2014); (Coutinho, 2015)	Artigos: 6

4.6 Inquérito ou <i>survey</i> (Coutinho, 2015); (Santos, 1999); (Fonseca, 2002)	Artigos: 2, 3 e 9
4.7 Estudo de caso (Gil, 2007); (Fonseca, 2002); (Alves-Mazzotti, 2006); (Coutinho, 2015)	Artigos: 4
4.8 <i>Grounded theory</i>	
4.9 Estudos etnográficos	
4.10 Fenomenológico (Coutinho, 2015)	Artigos: 5 e 7
4.11 Investigação-ação (Thiollent, 2007); (Coutinho, 2015); (Fonseca, 2002); (Vergara, 2000); (Gil, 2007)	Artigos: 10
4.12 Estudos de avaliação	
4.13 Investigação analítica	
4.14 História e narrativas de vida	
4.15 Síntese da literatura	
5. Problema de investigação	
5.1 Objeto de estudo (Yin, 2001); (Malhotra, 2001)	Estudo de caso único (Artigos: 4 e 9); Estudos de caso múltiplos (Artigos: 2, 3, 6 e 10); Estudos por amostragem (Artigos: 1 e 8)
5.2 Questão(ões) de investigação	
5.3 Hipótese(s) de investigação	
5.4 Objetivos da investigação	
6. Contexto	
6.1 População	
6.2 Sujeitos do estudo	
6.3 Processo de amostragem Coutinho (2015) citando Schutt (1999); Coutinho (2015) citando Bravo (1992b); (Coutinho, 2015)	Probabilística (Artigos: 1, 8 e 9); Não probabilística (Artigos: 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10)
6.4 Amostra	
6.5 Onde	
6.6 Quando	
6.7 Ocorrência da investigação	
7. Técnicas / Instrumentos de recolha de dados	
7.2 Questionário (Ramos & Naranjo, 2014); (Coutinho, 2015); (Laville & Dionne, 1999; Malhotra, 2001)	Artigos: 1, 2, 4, 6, 8 e 9
7.3 Entrevista (Ramos & Naranjo, 2014)	Artigos: 3 e 10
7.4 Focus group	
7.5 Métodos não interferentes	
7.6 Testes (Ramos & Naranjo, 2014); Black (1999) citado por Coutinho (2015); (Coutinho, 2015)	Artigos: 1 e 8
7.8 Análise documental (Gil, 1999); (Lakatos & Marconi, 2001); (Marconi & Lakatos, 1996); (Fonseca, 2002)	Artigos: 3, 5, 7 e 10
7.9 Escalas de atitudes e opiniões (Mertler, 2001) citado por Coutinho (2015)	Artigos: 2 e 9
7.11 Notas de campo (Falkembach, 1987); (Coutinho, 2015); (Bogdan & Biklen, 1994)	Artigos: 3 e 8

7.12 Registos electrónicos	
8. Análise de dados da investigação	
8.1 Estatística descritiva	
8.2 Estatística inferencial (Coutinho, 2015); Black (1999) citado por Coutinho (2015); Glass & Hapkins (1996) citados por Coutinho (2015);	Artigos: 9
8.3 Análise de conteúdo (Bardin, 1979)	Análise de conteúdo qualitativo (Artigos: 4, 5, 7, 8 e 10); Análise de conteúdo quantitativo (Artigos: 2, 6 e 8)
8.4 Análise de discurso	
8.5 Análise conversacional ou interacional (Heritage, 1999)	Artigos: 3
8.6 Fiabilidade e validade dos instrumentos (Eisman, 1992; Wiersma, 1995; Mehrens & Lehman, 1984) citados por Coutinho (2015); Krippendorff (1980) citado por Coutinho (2015)	Artigos: 1
8.7 Triangulação	
8.8 Análise de conteúdo	
8.9 Análise de conteúdo	
9. Software da análise	
9.1 SPSS (Coutinho, 2015)	Artigos: 1, 6 e 9
9.2 NUD.IST	
9.3 NVivo	
9.4 WebQDA	
10. Principais Conclusões	
11. Limitações do estudo	
12. Princípios Éticos	
13. Investigação futura	

Fonte: Construção do autor, 2017

## 1.3 Papel das Lideranças no Sucesso da Organização Escolar: *Caso da Escola*

*Secundária Yunista Júnior*<sup>40</sup>

Arlindo Bernardo Daniel Minzo<sup>41</sup>

### Resumo

O espaço escolar, caracterizado pela pluralidade de actores, demanda a necessidade da liderança estabelecer uma linha de comando centrada na figura do líder, visando a formulação de soluções de problemas, onde convergem as sensibilidades dos seus participantes, como professores, alunos, pais e comunidade. Para compreender essa dimensão desenvolvemos o presente trabalho, que objectiva estudar como o estilo e práticas de liderança afectam o sucesso dentro de uma organização escolar. O estudo foi desenvolvido com recurso a uma abordagem metodológica mista, com o *design* de estudo de caso, combinando a revisão da bibliografia, com administração de entrevistas e questionários aos participantes. Os resultados apontam para a necessidade dos líderes educacionais priorizarem a qualidade da aprendizagem, através da mobilização dos actores envolvidos em prol do sucesso escolar e de qualidade de ensino para todos. Embora os resultados não afirmem uma relação de causalidade, algumas formas de actuação da liderança contribuem para a melhoria dos processos e resultados educativos. O estudo concluiu, sumariamente, a presente necessidade de existência de uma forte liderança e partilha de responsabilidade entre os actores escolares. A opinião generalizada é a de que o clima escolar prevaiente é favorável à aprendizagem e viabiliza o sucesso no processo de ensino dos alunos, pese embora o impacto negativo de algumas práticas e carências.

**Palavras-Chave:** Liderança; Estilo de Liderança; Sucesso Escolar.

## Role of Leaderships in the Success of the School Organization: *Case of Yunista Junior*

### *Secondary School*

### Abstract

The school space, characterized by a plurality of actors, demand the need of leadership to establish a command line centered on the figure of the leader, where converge the sensibilities of its participants, such as teachers, pupils, parents and the community, to the formulation of solutions to problems. To understand this dimension we developed the present study that objectively examine how the style and leadership practices affect the success within an organization. It was developed using a mixed methodological approach, with the design of a case study, combining the review of the bibliography, with interviews and questionnaires administered to the participants. The results point to the need for educational leaders to prioritize the quality of learning through the mobilization of actors involved in school success and quality for all. Although the results do not state a causal relationship,

<sup>40</sup> O título foi alterado para garantir o anonimato solicitado pela escola. O artigo é parte de trabalho de Tese de Doutoramento em Educação apresentada e defendida ao Centro de pesquisa LE@D, Universidade Aberta de Portugal.

<sup>41</sup> Doutoramento em Educação, na especialidade de Liderança Educacional, pela Universidade Aberta - Portugal (2018). Mestrado em Gestão de Finanças Públicas, pelo Instituto Superior de Relações Internacionais – Maputo (2013). Licenciado em Planificação, Administração e Gestão Escolar, pela Universidade Pedagógica – Maputo (2009). Licenciado em Ciências Policiais, pela Academia de Ciências Policiais – Maputo (2005).

Email: [arlindo.minzo@gmail.com](mailto:arlindo.minzo@gmail.com)

some forms of leadership action contribute to the improvement of educational processes and outcomes. The study concluded, briefly, by the existence of strong leadership and responsibility sharing among school actors. The general opinion is that the prevailing school climate is conducive to learning, and to enable success in the teaching process of students, despite the negative impact of some practices and needs.

**Key words:** Leadership; Leadership Style; School Success.

### 1.3.1 INTRODUÇÃO

A realidade da escola, caracterizada por mudanças radicais nas estruturas organizacionais, demanda uma necessidade imediata e urgente dos líderes e seus colaboradores compreenderem o papel de cada um, enquanto actores da organização escolar. Reconhece-se, desde logo, que a rápida evolução da organização escolar, implica maiores dificuldades em acompanhar e responder, em tempo útil, aos desafios que lhe são colocados. E, diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações escolares precisam rapidamente de repensar, reajustar-se e recalibrar-se para actuar em situação (Alarcão, 2001).

É indubitável que as mudanças que se operam nas escolas, associadas às demandas de produção e de competitividade, num mundo de incertezas, restrições, ameaças, despoletam discussões enormes cujo foco central é a liderança. Portanto, a liderança é desafiada a encontrar novas soluções organizacionais e pautar por maior flexibilidade e eficácia face às solicitações das comunidades locais.

Em Moçambique, existem poucas evidências de investigação direccionada à liderança da organização escolar. Esta situação prevalecente constitui-se como um dos problemas na organização escolar que tem sido, nos últimos tempos, objecto de múltiplas medidas e programas de reforma e ajustamento, com impactos notáveis nos níveis da organização, das relações laborais, entre os diferentes segmentos dos colaboradores, do ambiente de trabalho, das metodologias pedagógicas, e dos perfis de liderança (Castiano, 2005).

É oportuno, então, destacar que, dentro do quadro de elementos que condicionam o sucesso das organizações escolares, tais como, por exemplo, os níveis socioeconómico e estrutural, o tipo de participantes, o estilo de liderança predominante, a liderança escolar tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como um dos elementos-chave para a mudança dos sistemas de educação e das organizações escolares, no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade (Luck, 2000). Assim, esta constatação

levou-nos à formulação da seguinte questão de pesquisa: *Em que medida o estilo e práticas de liderança podem influenciar o sucesso nas organizações escolares?* O objectivo geral tido em vista foi analisar o papel da(s) liderança(s) no sucesso da organização escolar.

### 1.3.2 ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

O quadro teórico deste trabalho desenvolve-se em torno de três eixos, nomeadamente, o(s) conceito(s) sobre a liderança; a cultura da organização escolar; e o enquadramento histórico-legal do ensino em Moçambique.

- **A liderança: breve percurso histórico**

A discussão em torno da liderança existe desde o surgimento da espécie humana. O entendimento assente é de que ao mesmo tempo em que existem as pessoas também existem os líderes, e há pessoas que procuram entender esse fenómeno desde os tempos mais recuados. No século vinte, e com o desenvolvimento da psicologia social, acentuou-se a necessidade de buscar a compreensão e explicação sobre o comportamento humano na sua relação com o outro. E, como referido por Duluc (2001, p. 76), “as diferenças conceptuais de liderança evoluíram progressivamente no decorrer do período da industrialização, e deram lugar a estilos de gestão em estreita relação com as concepções da organização e ainda hoje perduram”.

Se bem que neste trabalho não pretendemos fazer a reprodução de definições e entendimentos sobre o conceito de liderança, de acordo com os pesquisadores e momentos em que foram despoletados, facto é que ela insere dentro de si dois elementos basilares, o denominador comum de que a liderança está ligada a um fenómeno grupal, e que sempre se trata de um processo de influência exercido de forma intencional por parte de um líder sobre seus seguidores (Bergamini & Coda, 1997).

O processo de liderança envolve, normalmente, um relacionamento de influência em duplo sentido, orientado principalmente para o atendimento de objectivos mútuos, tais como aqueles de um grupo, organização ou sociedade, não sendo por isso a liderança apenas o cargo do líder, mas também um esforço de cooperação por parte de outras pessoas. Como referem Hargreaves e Fink (2007), entre os estudiosos do fenómeno, parece ser aceite que a liderança além de implicar um processo de influência intergrupala, envolve também o modo como os sujeitos se relacionam com vista à realização de determinados fins. Neste contexto, admite-se que todos os indivíduos têm a possibilidade de exercer a liderança.

Entra em decadência a ideia dos grandes homens com características inatas, que impulsionavam, naturalmente, para posições de liderança e lhes permitiam exercer eficazmente esse papel (Bento, 2008). Novas evidências parecem indicar que a liderança que é eficaz numa situação pode não ser eficaz noutra, o que permite concluir que “as qualidades pessoais [de liderança] devem ser examinadas na matriz de situações particulares e a liderança numa situação particular é uma função de qualidades pessoais apropriadas” (p. 42).

A estruturação da organização conduziu à necessidade de distribuição das tarefas entre os colaboradores e à criação de estruturas de liderança intermédia que se situem mais próximo dos trabalhadores e que estabelecesse a relação com as lideranças de topo. Na base da cadeia da hierarquia organizacional, e no contexto escolar, os colaboradores devem ter a possibilidade de se organizarem para responderem a um conjunto de tarefas, influenciando-se mutuamente, praticando a liderança em certos contextos, mas noutros, sendo dirigidos. Na esfera da ética e da política, admite-se a igualdade entre os indivíduos e abre-se espaço ao exercício do poder a todos, mesmo que seja por tempo limitado.

A questão que não se deixa acorrentar é a pergunta que pretende saber se haverá um estilo de liderança que, universal e uniformemente, pode responder com eficácia e eficiência a todos os contextos organizacionais. Ora, em seu tempo, Chiavenato (1987) desenvolveu a teoria sobre estilos de liderança, que explica as diferenças de liderança por meio de três estilos de comportamento, e dá enfoque à maneira como os líderes mobilizam os seus comportamentos em relação aos seus colaboradores e objectivos organizacionais. Para ele haverá um estilo *autocrático*, que se caracteriza basicamente pela fixação dos objectivos pelo líder, sem a devida participação dos diferentes elementos do grupo ou da organização. Este estilo visualiza pouco a participação dos colaboradores em relação aos propósitos prosseguidos pela organização. O líder é dominador e é ele que pessoalmente elogia e pune os membros do grupo, e raramente considera os subordinados como pessoas, mas sim como unidades de trabalho. O estilo *democrático* que se caracteriza como um tipo de liderança voltada para as pessoas e dá espaço à participação dos liderados no processo decisório. Neste estilo, através de consultas, o líder procura ouvir as ideias do grupo, encorajando os colaboradores a participarem na preparação das decisões a serem tomadas com vista ao alcance dos objectivos preconizados. O estilo *liberal (Laissez-Faire)*, completa o quadro dos estilos de liderança propostos por Chiavenato, no qual as pessoas têm mais liberdade na execução dos seus projectos, indicando possivelmente uma equipa madura, auto dirigida e que não necessita de supervisão constante, e o líder só fornece informações ao grupo quando estritamente

necessárias. Os procedimentos ficam a cargo do grupo, e com mínima intervenção do líder. Os objectivos e formas de os alcançar são da inteira responsabilidade do grupo. O líder não critica nem elogia, só faz pronunciamentos quando questionado.

Como refere Fiedler (1967), a aplicação prática dos diferentes estilos de liderança varia conforme a motivação da equipa, o tipo de organização e o momento em que se encontra, pois um líder democrático que sinta que a colaboração está a correr bem, pode descurar-se um pouco e assumir um estilo mais liberal; enquanto um líder liberal que se aperceba que perdeu o controlo da equipa, pode adoptar um estilo mais autoritário; e, igualmente, um líder inseguro poderá optar, pela defensiva, por um estilo que o proteja, como o autoritário.

A instituição escolar deverá, então, privilegiar o desenvolvimento das diferentes variáveis de estilos de liderança que tem para o alcance dos resultados da organização, bem como criar um ambiente de interacção entre os diferentes segmentos tais como, professores, alunos, pessoal de apoio administrativo, comunidades, pais, bem como observar o marco legal aplicável e os recursos materiais e financeiros, postos à disposição para a materialização desse propósito.

- **Liderança na organização escolar**

Existe um reconhecimento de que não há uma definição concreta e definitiva do que seja uma organização, e as definições existentes são formuladas considerando os aspectos ou os pontos fortes, limitações distintas e aplicações específicas. A definição de organização vem assumindo, ao longo dos tempos, conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, dado tratar-se de área de investigação com muitas facetas, rodeada de modelos teóricos que suportam os diferentes posicionamentos (Costa, 1996).

Restringindo a apreciação à escola como organização, ela tende a diferenciar-se do mundo empresarial em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional. A escola é uma organização de pessoas que possuem pensamentos, têm sentimentos próprios, sofrem, vivem e convivem, agem e interagem, e colaboram entre si. Portanto, as escolas “são organizações inteligentes, conscientes dos seus pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades, com capacidade de melhorarem continuamente” (Vicente, 2004, p. 143).

A organização educativa existe inserida num contexto político, social e económico, do qual depende para a satisfação de várias necessidades, o que demanda certo tipo de relações com o meio que possa melhorar a sua eficácia. Outrossim, as escolas

“[...] são diferentes doutros tipos de organizações por serem empresas singularmente morais. Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz (Greenfield, 2000, p. 257).

A escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se de um “sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais” (Barroso, 2005). E, como consta das palavras de Estêvão (2008), a escola deverá ser uma organização de comunicação e convivência. A escola ou fecha-se no seu casulo para escapar às vicissitudes do meio, ou assume a responsabilidade social de contribuir para a resolução dos problemas da colectividade ao mesmo tempo que, internamente, deverá procurar construir consensos de uma forma argumentada, mas sem desprezar o conflito ou falta de consenso.

Percepciona-se que a escola funciona como organização e esta trabalha com pessoas ou grupo de pessoas e, então, deve-se reflectir aqui a importância da liderança, enquanto um elemento central e verdadeiramente capaz de marcar a diferença, na particular organização escolar. É um entendimento que vai de acordo com o trabalho desenvolvido por Costa (1996, p. 30), quando afirma que “o quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade”.

Para que a organização escolar produza resultados desejados por si projectados é preciso que a liderança tome em conta várias funções motivadoras e de influência do comportamento humano, na ideia de iniciar uma nova estrutura ou procedimento para se atingirem ou se modificarem determinados fins e objectivos organizacionais. Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o desenvolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo da escola, onde os líderes inovam, centram-se nas

peças e inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as peças e integram informação (Vicente, 2004). Portanto, a liderança escolar deve estar presente para monitorar as actividades do processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva de obstar qualquer situação que possa concorrer para o não alcance dos resultados preconizados (Bolívar, 2003).

Na contingência actual em que vivemos, as peças mobilizam-se pela necessidade de obter sucesso, numa perspectiva económica, contudo, sem uma orientação e encaminhamento claro dos indivíduos. Necessitamos de líderes que sejam capazes de perspectivar o futuro e consigam ver para além das necessidades imediatas da organização. O alcance destes propósitos depende muito do desenvolvimento de contextos de relação cooperativa, onde os actores educativos contribuem para a (re)construção social e cultural da sua escola, e, para o efeito, é necessária uma liderança que se centre na busca da qualidade do ensino, reconhecida como sendo uma componente fundamental da liderança eficaz (Bolívar, 2012).

- **Breve olhar sobre a educação moçambicana**

Com a Independência Nacional de Moçambique, em 25 de Junho de 1975, foram introduzidas várias reformas no sector da educação, de modo a garantir o acesso à educação para todos, no âmbito do escangalhamento daquilo que era prática no regime colonial. A política educacional do Estado, que surgiu em 1975, orientava-se por uma série de princípios gerais que se pensava serem práticas “bem-sucedidas” nos países socialistas, entre os quais o mais sagrado era a garantia de acesso de todas as crianças à educação, através da nacionalização das escolas (Castiano, 2005). Esta nova tendência veio contrastar com a crença que levou os portugueses a recusarem o acesso às infra-estruturas de ensino para a massa de africanos nos seus territórios coloniais (Awortwi & Siteo, 2007).

Com a Independência Nacional, a educação foi declarada simultaneamente direito e dever de todo o cidadão, que deveria traduzir-se na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todos. Pela sua importância, a educação transformou-se num instrumento importante com objectivo de alavancar o desenvolvimento económico e social do país, reduzir a pobreza e as desigualdades sociais que se verificavam no país. Assim, a aprovação da Lei 4/83, de 23 de Março, visava, entre outros aspectos, garantir a educação uniforme não só a todas as crianças, mas também aos jovens, mulheres, adultos, idosos, camponeses, operários, antigos combatentes da luta de libertação.

Para se atingir gente de várias camadas etárias e sociais, o novo Estado deveria criar condições de alargamento da rede escolar para todo o país, com destaque para as zonas rurais onde a exiguidade de estabelecimentos de ensino era gritante, pois o governo colonial tinha direccionado as condições de educação para as cidades onde viviam as populações colonas e uma ínfima parte de assimilados (Castiano, 2005). Contudo, esta pretensão do Estado carecia de recursos humanos capazes de formular políticas e gerí-las em conformidade com a nova realidade que se desenhava no país. Havia uma enorme escassez de recursos financeiros para suportar as despesas ligadas à construção de novas escolas, à contratação de mais professores e à produção de materiais escolares para todos. Enquanto se vivia esse dilema, poucos anos depois da proclamação da independência, o país ficou mergulhado numa guerra civil (de 1976 a 1992) que ceifou vidas humanas, destruiu infra-estruturas escolares, e fez desfalecer os sonhos de uma economia promissora.

Finda a guerra civil em 1992, o Governo viu-se na contingência de esboçar e implementar novas políticas educativas, com o objectivo de dar seguimento aos novos desafios da educação, plasmados pela Lei 6/92 de 6 de Maio, tendo em vista a i) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e desenvolvimento pleno das suas capacidades; ii) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; iii) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional; iv) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; e, v) formar o professor como educador, profissional, consciente com profunda preparação científica e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos.

Diante dos avanços e recuos nos processos de busca de ensino de qualidade em Moçambique, foram ensaiados cenários consistentes no aumento do número de escolas, redução do período de formação de professores, e introdução de cursos de curta duração como forma de dar resposta à demanda. Contudo, algumas destas reformas curriculares periódicas eram desajustadas às novas realidades, e eram estranguladas ou perturbadas por problemas como a escassa e deficiente acção dos supervisores, os escassos recursos financeiros e materiais para a operacionalização da supervisão, a contratação de professores sem formação psicopedagógica, o deficiente acompanhamento do professor estagiário, a ausência de relações entre os pais e a escola que se circunscrevia na participação passiva dos pais na vida escolar dos seus educandos. Este cenário de dificuldades pode ter constituído (se é que não

prevalece até hoje) um conjunto forte de factores que estejam na origem da baixa qualidade do ensino e do baixo aproveitamento pedagógico dos alunos.

Percebidas as dificuldades, o Governo aprovou a medida de descentralização e gestão participativa da educação para minimizar estas inquietações. As marcas características deste novo figurino são a partilha de autoridade e de poder; a responsabilidade dos processos de ensino assumidas em conjunto; a mobilização e valorização de sinergias de equipa; a canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização; e a partilha e ampla disseminação aberta de informações entre todos os actores da educação. Como refere Castiano (2005), melhorar a qualidade deve ser um objectivo que é acoplado ao programa. A melhoria deveria ser alcançada através de instrumentos escolhidos tais como o incremento de investimento na formação e na competência dos professores, a oferta de mais material didáctico, o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola [extensão do calendário], a reforma curricular, e o aperfeiçoamento da gestão das escolas.

### **1.3.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Este estudo objectiva analisar o papel da(s) liderança(s) no sucesso da organização escolar e configura um estudo de caso intrínseco, na Escola Secundária Yunista Júnior. A opção pelo estudo de caso tem fundamento nas palavras de Ludke e André (1986, p. 17), que sinalizam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. O estudo de caso é apropriado para pesquisadores individuais, pois dá a oportunidade para que um aspecto de um problema seja estudado em profundidade dentro de um período de tempo limitado (Yin, 1989). Privilegiamos uma pesquisa mista, que sugere o uso combinado dos métodos qualitativo e quantitativo.

É recorrente apresentarem-se críticas aos estudos de caso, pela pretensa falta de rigor nos seus processos (Yin, 1989), bem como a alegada falta de representatividade e impossibilidade de generalização científica (Amado, 2015). Contudo, mais do que a possibilidade de generalizar os resultados, para Stake (2007)

“[...] o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos no caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A

ênfase é colocada na singularidade, e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (p. 24).

De forma a colher percepções que a direcção da escola e os professores têm sobre as práticas de liderança na escola; como se estrutura a cadeia de liderança na escola; factores que limitam ou potenciam a actividade educativa da escola; e como relacionam os resultados escolares ao(s) estilos de liderança(s) em uso na escola, recolhemos dados através de entrevistas junto da directora e dos directores pedagógicos, da chefe da secretaria e do representante dos pais; administramos questionário a 52 professores da escola, dos quais obtivemos retorno de 94.4%; procedemos, igualmente, à análise dos documentos reguladores da escola. Os dados apurados foram cruzados com as referências teóricas apresentados no trabalho.

Para a análise dos dados das entrevistas, recorreremos às técnicas de pesquisa propostas por Minayo (1994) que, de forma cronológica, sugere como procedimento: recolha de dados com recurso a entrevistas; categorização em função da semelhança das respostas obtidas; selecção dos dados com mais destaque e elaboração do relatório.

### **1.3.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na impossibilidade de apresentar todos os resultados apurados, quer das entrevistas quer do questionário, dado o seu volume, neste trabalho cingimo-nos à apresentação e reflexão em torno de duas dimensões do questionário, cada uma com quatro opções de resposta. No conjunto das cinco dimensões pesquisadas, para o presente artigo seleccionamos as seguintes: “Efeitos da(s) liderança(s) na melhoria das práticas pedagógicas na escola” com dezassete alternativas, e “Relação entre o modo de liderança e os resultados educativos”, com oito alternativas.

A primeira dimensão refere-se ao grau de percepção que os professores têm sobre os efeitos das práticas de liderança na melhoria das práticas pedagógicas na escola, da qual produzimos a síntese dos resultados no Quadro I.

**Quadro I - Efeitos da(s) liderança(s) na melhoria das práticas pedagógicas**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
		Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
1	Os professores se envolvem em acções que visam o alcance dos objectivos educativos da escola.	0	0.0	3	6.4	25	53.2	19	40.4
2	Os professores colaboram com as áreas de coordenação educativa da escola.	0	0.0	2	4.3	26	55.3	19	40.4
3	Nesta escola os professores têm vindo a melhorar continuamente as suas práticas pedagógicas.	2	4.3	9	19.1	27	57.4	9	19.1
4	Os professores se envolvem no processo de ensino e aprendizagem da escola.	0	0.0	4	8.5	22	46.8	21	44.7
5	Os pais e encarregados de educação se envolvem no processo de ensino e aprendizagem da escola.	3	6.4	22	46.8	21	44.7	1	2.1
6	Os alunos se envolvem no processo de ensino e aprendizagem da escola.	0	0.0	7	14.9	38	80.9	2	4.3
7	Nesta escola privilegia-se o processo de ensino-aprendizagem envolvente de todos os actores escolares.	2	4.3	20	42.6	21	44.7	4	8.5
8	A liderança da escola motiva os professores a envolver-se nas decisões do processo de ensino-aprendizagem.	15	31.9	9	19.1	23	48.9	0	0.0
9	Os professores possuem um conjunto de competências que lhes permite melhorar a aprendizagem dos alunos.	2	4.3	2	4.3	37	78.7	6	12.6
10	Nesta escola existem professores que mobilizam e transmitem energia aos outros em benefício da melhoria da escola.	2	4.3	8	17.0	37	78.7	0	0.0
11	Nesta escola existem professores que se envolvem e apoiam os colegas a melhorarem as suas práticas pedagógicas.	2	4.3	5	10.6	38	80.9	2	4.3
12	Os professores focam as suas experiências de liderança no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.	0	0.0	8	17.0	39	83.0	0	0.0
13	Os professores partilham as suas experiências e saberes com os colegas de profissão na escola.	0	0.0	6	12.6	39	83.0	2	4.3

14	Os professores nesta escola trabalham em equipa na procura de soluções para problemas de ensino-aprendizagem.	1	2.1	7	14.9	38	80.9	1	2.1
15	Nesta escola existem condições para o crescimento pessoal e profissional dos professores.	5	10.6	18	38.3	23	48.9	1	2.1
16	Os professores trabalham em equipa no desenvolvimento de projectos inovadores.	8	17.0	24	51.1	15	31.9	0	0.0
17	O clima escolar é favorável à aprendizagem e, por isso, viabiliza o sucesso.	3	6.4	7	14.9	37	78.7	0	0.0

A maioria dos professores envolve-se em acções que visam o alcance dos objectivos educativos (93.6%), colaboram com as áreas de coordenação educativa da escola (95.7%), bem como reconhecem que a liderança da escola tem contribuído para a melhoria das suas práticas pedagógicas. Embora a resposta seja ambivalente, no que concerne à participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem da escola, mas no que se refere aos alunos os inquiridos percebem que têm envolvimento activo nos processos de ensino da escola, corroborando com as boas práticas da liderança em vigor.

Uma questão falaciosa prende-se com o facto de que cerca da metade dos professores consideram que as práticas de liderança em uso não contribuem para as práticas pedagógicas, mas a mesma liderança representa um conjunto de competências que lhes permite melhorar a aprendizagem dos alunos, como aponta 91.4% dos inquiridos. Existem na escola professores que mobilizam e transmitem energia aos outros em benefício da melhoria dos resultados da escola.

Embora cerca de metade (48.9%) dos inquiridos anatem falta de condições para o crescimento pessoal e profissional dos professores, outra parte significativa (51.1%) é de opinião contrária, afirmando haver ambiente para o crescimento profissional. Estas respostas antagónicas não permitem assumir uma posição sólida sobre as possibilidades de crescimento pessoal bem como profissional entre os colaboradores da escola.

Os professores focam as suas experiências de liderança no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e partilham as suas experiências e saberes com os colegas de profissão na escola, como forma de privilegiar o trabalho em equipa na busca de soluções para os problemas de ensino. Os inquiridos (51.1%) são ainda de opinião que a liderança e o clima da escola são favoráveis ao desenvolvimento do papel docente, o qual viabiliza o sucesso escolar.

A segunda dimensão relaciona os modos de liderança e os resultados educativos da escola, como se apresenta no Quadro II.

**Quadro II - Relação entre o modo de liderança e os resultados educativos**

N/O	Afirmações/ Alternativas	Discordo Totalmente		Discordo		Concordo		Concordo Totalmente	
		Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent	Freq	Percent
1	A valorização da partilha de responsabilidade docente, na realização dos objectivos escolares, favorece a estabilização social.	1	2.1	9	19.1	21	44.7	16	34.0
2	As lideranças que incentivam a participação das comunidades facilitam a adesão dos diferentes actores educativos.	0	0.0	2	4.3	24	51.1	21	44.7
3	A liderança escolar que projecta uma visão firme consegue promover a excelência entre os diferentes actores.	0	0.0	7	14.9	22	46.8	18	38.3
4	Uma liderança que comunica e partilha os progressos alcançados tem mais possibilidade de obter maior sucesso escolar.	0	0.0	2	4.3	12	25.5	33	70.2
5	Os padrões académicos de excelência, que se manifestam pela definição de objectivos, procedimentos e estratégias adequadas alcançam melhores níveis de desempenho.	0	0.0	4	8.5	22	46.8	21	44.7
6	A liderança que fomenta um bom relacionamento entre a comunidade escolar consegue levar a um envolvimento activo da mesma.	0	0.0	2	4.3	28	59.6	17	36.2
7	A liderança, ao promover o desenvolvimento profissional dos docentes, potencia os desempenhos escolares dos alunos.	0	0.0	3	6.4	17	36.2	27	57.4
8	As lideranças intermédias (coordenadores de disciplina, directores de turma, chefes de secções) influenciam a melhoria dos níveis de desempenho escolar dos alunos.	0	0.0	3	6.4	30	63.8	14	29.8
9	A visibilidade da directora na escola, na sala dos professores e nas salas de aula reforça a motivação da classe docente no processo de ensino.	1	2.1	6	12.8	31	66.0	9	19.1

Os dados apurados referem que os inquiridos maioritariamente consideram que a valorização da partilha de responsabilidade docente na realização dos objectivos favorece a estabilidade social e, também, que as lideranças escolares que projectam uma visão firme conseguem promover a excelência entre os diferentes actores, incentivando a participação da comunidade.

Os professores defendem que a clareza na definição de objectivos, procedimentos e estratégias adequadas, permite o alcance de melhores níveis de desempenho. Para o efeito, a liderança de topo e as intermédias devem fomentar um bom relacionamento entre a comunidade escolar, potenciar o desempenho escolar dos alunos e promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Revelam a visibilidade da directora na escola, na sala dos professores e nas salas de aula, como elemento que reforça a motivação da classe docente.

Embora se assuma como relativo, os dados obtidos sobre as opiniões dos professores são concordantes no que respeita à existência de uma relação entre o modo de liderança e os resultados positivos alcançados e indicam a importância de uma colaboração, apoio mútuo entre os diferentes actores, na prossecução dos objectivos escolares.

### **1.3.5 CONCLUSÕES**

Ao nos propor pesquisar sobre o papel das lideranças no sucesso da organização escolar, fizêmo-lo com consciência de ser um assunto complexo e inesgotável. A questão que nos propúnhamos pesquisar na Escola Secundária Yunista Júnior foi perceber em que medida o estilo e as práticas de liderança influenciam o sucesso nas organizações escolares.

Os resultados evidenciam um quadro da escola composto maioritariamente por docentes com habilitações académicas de nível superior e formados em áreas específicas da educação, possuindo experiência de docência em anteriores escolas. Os professores estão comprometidos com os objectivos da escola e envolvem-se em acções que conduzem ao seu alcance, como também prestam o seu apoio nas áreas de coordenação educativa, o que é favorecido pela prevalência de boas práticas pela liderança da escola.

Sobre os efeitos da liderança e as práticas pedagógicas na escola, os resultados não permitem afirmar que o (in) sucesso na organização escolar tenha uma relação de causalidade, e revelam haver dificuldades dos actores em conciliar as suas opiniões para produzir consensos sobre

esta temática. Contudo, como ainda apurado, esta apreciação negativa não retira as competências dos actores em melhorar a aprendizagem dos alunos, e dúvidas não se levantam quanto à colaboração que os professores têm na prossecução dos objectivos educativos. Outro destaque é da existência de mobilização e transmissão de sinergias em benefício da melhoria das práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.

A liderança da escola assume papel de agente de ligação entre a escola e a comunidade, e assegura a promoção da integração e articulação entre os vários actores educativos dentro da escola. Uma opinião generalizada é a de que o clima escolar prevalecente é favorável à aprendizagem, o estilo de liderança da escola motiva os colaboradores na realização de práticas educativas, podendo viabilizar o sucesso no processo de ensino dos alunos.

Os participantes no estudo consideram que a liderança incentiva a participação dos colaboradores e das comunidades e que ao projectar uma visão firme promove a excelência entre os actores educativos. Em geral, os professores sentem-se valorizados e partilham responsabilidades nas tarefas que fazem para alcançar os objectivos da escola. A opinião prevalecente entre os professores é a de que os resultados conseguidos têm uma forte relação com o estilo de liderança em uso na escola, através de incentivo à participação de todos nos processos educativos e à promoção de excelência entre os colaboradores da escola.

Para terminar, é relevante destacar que o estudo foi negativamente afectado pela fraca receptibilidade e colaboração por parte de alguns professores. Apesar disso, esta investigação, pensamos, constitui um elemento não menos importante para despertar interesse nos pesquisadores e académicos em questionar, aprofundar o conhecimento e dar resposta às várias questões que se colocam sobre as lideranças escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. *A escola reflexiva*. Em I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- AMADO, J. (Org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra, Portugal, 2015.
- AWORTWI, N. & SITOE, E. *Perspectivas Africanas Sobre a Nova Gestão Pública*. Maputo, 2007.
- BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta: Lisboa, 2005.
- BENTO, A. *Desafios à Liderança em Contextos de Mudança*. In: *Educação em Tempo de Mudança*. Universidade da Madeira, 2008.
- BERGAMIN, C. W. & CODA, R. *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997.
- BOLÍVAR, A. *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Editora ASA, Porto, 2003.
- BOLÍVAR, A. *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- CASTIANO, J. P. *As transformações no sistema de educação em Moçambique*. INDE, Maputo, 2005.
- CHIAVENATO, A. *Administração de Empresas: uma abordagem contingencial*. 2ª edição, Editora Campus, São Paulo, 1987.
- COSTA, R. M. *Implementação da qualidade total na educação*. Editora Literária Maciel Lda: Belo Horizonte, 1995.
- COSTA, J. *Imagens organizacionais da escola*. Editora ASA, Porto, 1996.
- DULUC, A. *Liderança e confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- ESTÊVÃO, C. *Educação, conflito e convivência democrática. Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, (16), Out. Dez, 2008. pp. 503-512.
- FIEDLER, F. *A Theory of Leadership effectiveness*. McGraw-hill, New York, 1967.
- GREENFIELD, W. D. J. *Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança*. Em M. J. Sarmiento (Org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Edições Asa: Porto, 2000.
- HARGREAVES, A. & FINK D. *Liderança Sustentável*. Porto Editora: Porto, 2007.
- LUCK, H. (Org.). *Gestão escolar e formação de gestores*. Em Aberto, 2000. V. 17, nº.72.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LEI 4/83, de 23 de Março de 1983, *Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação*.

LEI 6/92, de 6 de Maio de 1992, *Reajusta o quadro geral do SNE e adequa as disposições nele contidas*.

MINAYO, M. C. S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

STAKE, R. E. *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 2007.

VICENTE, N. *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. ASA, Porto, 2004.

YIN, R. K. *Case Study Research - Design and Methods*. Sage Publications Inc., USA, 1989.

## PARTE II: DIDÁCTICAS, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANO

### 2.1 Acesso, Permanência E Adaptação Na Educação Superior Em Moçambique

*Silva Jacob Alage*

*Doutorando em Psicologia, UFBA*

*Bolsista PEC-PG - CAPES – Brasil*

*Docente do ensino primário afeto no SDEJT-Matola*

*Sônia Maria Rocha Sampaio*

*Doutora em Educação, UFBA;*

*Professora titular do IHAC- UFBA*

#### **Resumo**

A transição para a educação superior, continua a ser desafio para os jovens. Ela é carregada por vários fatores que tornam este processo complexo, multidimensional e desafiador, o que exige a intervenção de todos os atores que atuam no ambiente universitário. Este ensaio de revisão bibliográfica e documental, com o tema *Acesso, permanência e adaptação na educação superior em Moçambique*, objetiva analisar as condições de acesso e os fatores que contribuem para a adaptação e permanência na educação superior, à luz da Lei nº 27/2009, de 29 de setembro. Constatou-se haver necessidade de envolvimento da família para dar o suporte social, alunos, professores e outros atores que frequentam as universidades para acolhimento acadêmico e institucional aos estudantes recém chegados para facilitar a adaptação acadêmica e institucional de modo a garantir a sua permanência; a lei que regula o funcionamento do ensino superior em Moçambique, parece apresentar uma lacuna ao não fazer menção às atividades obrigatórias por parte das instituições que recebem os estudantes para acolhimento, dar apoio e encaminhamento de modo a assegurar a sua permanência.

**Palavra-chave:** Transição, Acesso, permanência, educação superior, Moçambique

#### **Abstract**

The transition to higher education remains a challenge for young people. It is loaded with several factors that make this process complex, multidimensional and challenging, which requires the intervention of all actors who work in the university environment. This bibliographical and documentary review essay aims to analyze the conditions of access and the factors that contribute to the adaptation and permanence in higher education, in the light of Lei nº 27/2009, of 29 September. It found that there is a need for family involvement to provide social support, students, teachers and other actors who attend universities for academic and institutional reception to newly arrived students to facilitate academic and institutional adaptation in order to ensure their permanence. The law that regulates the functioning of

higher education in Mozambique seems to present a gap by not mentioning the mandatory activities on the part of institutions that receive students for reception, providing support and referrals in order to ensure their permanence.

**Keyword:** Transition, Access, permanence, higher education, Mozambique

### 2.1.1 Introdução

Para um país como Moçambique, com um número pequeno de instituições, o processo de acesso à educação do nível superior é bem desafiador. O ensino superior continua a ser um privilégio para a maioria, já que conta com cerca de cinquenta instituições (entre as públicas e privada/particulares) que oferecem cursos superiores para uma população estimada em vinte e oito milhões de habitantes, de acordo com os dados do último censo populacional.

Neste caso, para acessar a educação superior é necessário cumprir as exigências que o ministério do ensino superior técnico profissional, através da lei 27/2009 de 29 de setembro, para além das exigências que cada instituição impõe, isto é, exigências ou critérios internos de cada instituição. Falar de acesso à educação superior remete-nos a falar sobre as transições, e para o nosso caso específico, trata-se de transição acadêmica.

O conceito de transição representa-se como muito amplo e diversificado, podendo referir-se a passagem de um lugar para o outro, de uma fase de desenvolvimento para a outra, até de um nível de educação para outro. De acordo com Fagundes (2012), as transições envolvem *mudança*, implicando sair de um contexto e entrar em outro; um *processo*, pois o indivíduo está sempre em constante transição e leva consigo a ideia de *trajetória*, isto é, a transição não é um processo irreversível, ela permite diferentes saídas ou vias em trânsito.

O acesso à educação superior continua a ser algo muito desejado pelos alunos concluintes do ensino secundário, com planos de frequentar um curso do nível superior. Braga e Xavier (2016) entendem que o ensino médio é o momento de preparação para o ingresso na universidade e de elaboração de projetos fundamentais de transição para o futuro.

Portanto, acessar a educação superior implica a saída de um nível para o outro, e circunscreve-se no processo de educação, como afirma Fagundes (2012) ao relacionar o conceito de transição ao estágio ou período em que dividimos ou sequenciamos a vida de uma pessoa. Nesta divisão encontra-se uma ponte de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior que o aluno acessa entre as quais se opera a adaptação a mudança, ajustamento às novas exigências e também envolve expectativas, bem como enormes fatores que favorecem a permanência ou evasão na educação superior. A transição não é linear, nela

há rupturas no curso da vida, quando ocorre a necessidade de elaborar e reelaborar novos significados para o restabelecimento da estabilidade, que significa adaptação ao novo contexto (Zittoun, 2008).

A questão de acesso e permanência na educação superior suscitou reflexões que nos levam a analisar as condições de acesso e os fatores que contribuem para a adaptação e permanência na educação superior à luz da lei 27/2009 de 29 de setembro (lei que regula o ensino superior em Moçambique).

No que se refere ao método, é um ensaio de revisão bibliográfica, especificamente uma revisão narrativa. De acordo com Vosgerau e Romanowski (2014) o estudo de revisão pode contribuir na reformulação histórica do diálogo acadêmico por apresentar uma nova direção, configuração ou encaminhamento, em particular, a revisão narrativa permite estabelecer com produções anteriores, apontando novas perspectivas. Portanto, na revisão narrativa a seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. Neste contexto serão reunidas referências que abordam o tema em alusão a partir do qual será feita a reflexão, com particular destaque para a lei 27/2009, fazendo a análise dentro do contexto da realidade das instituições do ensino superior em Moçambique.

O ensaio está organizado em seis partes incluindo as referências, a primeira é esta que se refere a introdução, a segunda aborda o processo e condições de acesso ao ensino superior, no terceiro momento analisa-se a lacuna da lei em relação ao suporte dos recém ingressos, no quarto momento discute se os fatores para a permanência na educação superior e por fim as notas finais.

### **2.1.2 A educação superior: Processo de seleção e condições de acesso**

O acesso ou transição para a educação superior pode ser considerado um dos rituais de transição mais desejado por muitos e acessado por poucos por conta das exigências impostas pelas instituições de ensino superior. Portanto, Paivandi (2019) considera que uma transição racional e ponderada requer a construção de pontes entre o ensino médio e o superior para facilitar as decisões dos alunos que desejam seguir esse caminho.

No Brasil, o sistema de seleção para o acesso à educação superior, para a maioria das instituições do ensino superior, o ministério de educação se encarrega pela organização do processo, os candidatos realizam o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), ou Sistema de

Seleção Unificada (SiSU), e em função dos resultados o candidato escolhe o curso. Com este processo de seleção ou ingresso diversas instituições no Brasil passaram a utilizar o ENEM como parte de seu processo seletivo. Para além de ser um instrumento de seleção, o ENEM foi implementado para avaliar anualmente o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica (Silva e Luz, 2018).

Na Europa, alguns países como França e Inglaterra, por exemplo, a seleção para o acesso à universidade é baseada nos resultados obtidos no ensino secundário. Para o caso de Portugal, a candidatura ao ensino superior assenta-se exclusivamente em resultados obtidos no ensino secundário. Os estabelecimentos de ensino superior não realizam provas específicas, estas são substituídas por exames nacionais do ensino secundário nas disciplinas correspondentes ao curso que o estudante pretende frequentar (Decreto-Lei n.º 28-B/96).

Nos países da região Austral, onde Moçambique faz parte, em geral o critério para o acesso à educação superior é por via de exame de admissão que as instituições organizam. Para o caso de Moçambique, os critérios de ingresso na educação superior não são uniformes, tanto nas instituições públicas como nas privadas. A condição de acesso considerado fundamental estabelecido pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP), através da lei n.º 27/2009 de 29 de setembro, no seu artigo 23, número 5 alínea a) refere que têm acesso o 1º ciclo de formação os que concluíram com aprovação a 12ª classe do ensino geral ou equivalente.

A conclusão do ensino médio ou 12ª classe é por via de exame nacional, isto é, no fim de ensino médio o aluno deve participar do exame nacional organizado pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) e quando consegue ter a aprovação, está apto para acessar qualquer Instituição do Ensino Superior (IES). O ensino superior público em Moçambique é acessado por via de exame de admissão/seleção que cada instituição organiza e aplica aos candidatos que pretendem ingressar e frequentar um determinado curso. E cada curso tem as suas disciplinas específicas para o candidato realizar o exame, em geral é submetido a duas disciplinas ligadas ao curso que pretende frequentar. Importa referir que, para o caso das instituições particulares o processo de ingresso é por avaliação documental.

### **2.1.3 A permanência na educação superior**

O momento de acesso ao ensino superior representa uma etapa importante de processo de transição académica do indivíduo e é carregado por várias demandas, para além dos critérios de acesso que são complexos e desafiadores. A permanência está dependente de

outros elementos que corporizam a educação superior em geral, tais como psicológicos, familiares, institucionais, expectativas, adaptações, assim como o ajustamento do ingressante; portanto, constituindo-se em desafios novos aos alunos nesse novo ambiente, novas experiências e novos desafios.

Em relação aos deveres das instituições do ensino superior, conforme o artigo 17 da lei em alusão, as instituições de ensino superior devem informar ao Ministério que superintende o sector sobre:

- a) quaisquer alterações aos documentos que sirvam de suporte para a proposta ou pedido inicial da criação da respectiva instituição;
- b) o relatório anual de atividade da instituição de ensino superior, bem como informação estatística de acordo com modelos previamente aprovados pelo Ministério que superintende o sector;
- c) a criação de novas unidades orgânicas, áreas de estudo e programas;
- d) o número máximo de alunos que pode admitir no primeiro ano de cada programa em funcionamento, devendo fazê-lo anualmente até três meses antes da data do início do ano letivo.

Como podemos ver, na seção dos deveres das instituições do ensino superior, não se encontram itens que focam a recepção e assistência dos estudantes recém ingressos. A lei do ensino superior não apresenta nenhum item como obrigação da instituição que recebe os novos estudantes, isto é, os estudantes não têm amparo legal da lei que regula o ensino superior, o mesmo se verifica nos regulamentos internos das duas maiores universidades públicas do país, os mesmos também no que concerne aos deveres não faz menção a atividades tendente a recepção, acolhimento e orientação dos estudantes ingressantes.

Em geral, quando o estudante chega no Ensino Superior (ES), não poucas vezes, o novo contexto educativo costuma apresentar uma série de desafios, tanto de ordem pessoal, como social, acadêmica, cultural e econômica (Vanzuita, Pereira, Zluhan e Raitz, 2016). Assegurar a permanência requer que os recém ingressantes tenham assistência em alguns aspetos principais, isto é, a instituição deve receber e mostrar os locais e explicar o seu funcionamento e como acessá-los, assim como seus serviços. Neste âmbito, António e Goveia (2014) referenciam alguns locais, tais como: unidades de ensino (Faculdades), serviços académicos (metodologia de ensino, programas de ensino, regulamento académico, critério de

avaliação e área de apoio acadêmico), biblioteca (regulamento e funcionamento e serviços prestados) e os serviços de apoio institucionais.

Pelas características e complexidades do ensino superior, encontramos uma ruptura em relação à escola, no que concerne ao funcionamento, pois, no ensino secundário o aluno tem as regras bem delimitadas e claras como por exemplo; a presença de um sino para indicar a hora de começo e fim da aula, conteúdo definidos pelo ministério de educação onde o professor deve seguir, as responsabilidades em caso de infrações por parte do aluno são partilhadas pelos professores, encarregados de educação, o mesmo não se verifica no ensino superior. Ainda sobre a ruptura, quando atenta para a sua organização, Siteo (2014) afirma que o ensino secundário se caracteriza por turmas relativamente pequenas e fixas, ensino estruturado, materiais prescritos nos programas nacionais, relação mais próxima com os professores, menor responsabilidade e autonomia, por outro lado, o ensino superior, caracteriza-se por turmas grandes e variadas, ensino menos estruturado, programa institucional ou até simplesmente do docente, aulas teóricas, teórico-práticas, trabalhos de campo e a relação é mais distante com os docentes, com maior autonomia e maior responsabilidade no estudante.

Para garantir a permanência dos estudantes na educação superior é preciso o envolvimento de todos os elementos que suportam o indivíduo durante esse período de transição e que permitem a adaptação ao novo contexto que se encerra. Astin (1997) entende que o sucesso nas aprendizagens dos estudantes ingressos na educação superior no período de transição será influenciado pela aquisição de competências interpessoais: a aceitação e apoio que recebe dos outros, interesse e dedicação nas atividades e intelectuais.

O diálogo ou aproximação entre as instituições do ensino secundário e de educação superior também podem favorecer a permanência dos estudantes se criarem pontes. De acordo com Setlentoa (2013) e Sampaio & Santos (2015), a escola podia apoiar os alunos do ensino secundário em parceria com as universidades no sentido de prepará-los adequadamente para o ensino superior, através de palestrantes motivacionais que conversem com os alunos da 12<sup>a</sup> classe; no entanto, o preparo é insuficiente em produzir habilidades importantes para o futuro estudante universitário do ponto de vista das exigências intelectuais que serão cobradas nessa nova etapa.

O papel que as escolas desempenham na preparação dos alunos para o ensino superior, especialmente em termos de fornecer informações adequadas, bem como os resultados

acadêmicos requeridos para obter acesso ao ensino superior, também contribuem para as decisões dos alunos em candidatar-se na educação superior. Embora seja necessário para escolas secundárias e instituições de ensino superior cooperar na facilitação do processo de transição, Nel, Bruin e Bitzer (2009) acreditam que as instituições de ensino superior não entram em contato com as escolas desde cedo o suficiente para conscientizá-los sobre o acesso e funcionamento dos cursos e programas bem como das saídas profissionais. Portanto, as instituições de ensino superior podem realizar intervenções na fase mais precoce possível para preparar futuros alunos de modo a desenvolver as habilidades necessárias para lidar com os possíveis desafios.

Esse trabalho envolve os pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos, das escolas na formação e preparação dos alunos para a educação superior e a responsabilidade do jovem na dedicação, equilíbrio emocional e tomada de consciência sobre os desafios que irá enfrentar. Nel, Bruin e Bitzer (2009), são da opinião de que os alunos na fase pré-universitária devem ser apresentados ao campus para obter uma visão realista do ambiente e as universidades devem dialogar com escolas para quebrar percepções negativas e incentivar os alunos a candidatarem-se e fornecer uma imagem mais realista dos desafios acadêmicos que os alunos precisam enfrentar no ensino superior.

Ao ingressar, a universidade vai colocar desafios no que concerne ao desenvolvimento pessoal e da identidade, exigindo à construção de um sentido de vida e de um sistema de valores susceptíveis de lidar com a complexidade e a decisão, bem como um conjunto de exigências na área acadêmica. O estudante também se depara com o enfraquecimento do sistema de informação e de orientação, a crença falsa, por parte dos estudantes e de suas famílias, de que a universidade é a continuidade dos estudos secundários, pedagogia universitária quase inexistente, cultura e práticas individualistas dos professores, nova relação dos estudantes com o saber marcada, frequentemente, por ausência de referência a textos básicos do pensamento (Coulon, 2008).

Deste modo, é urgente para a instituição que recebe os novos estudantes desencadear algumas medidas, como atividades de acolhimento e de divulgação do curso, reforço do trabalho de grupo nas aprendizagens, aumento do *feedback* dos professores em relação às atividades de ensino e objetivos de aprendizagem esperados, a implementação de metodologias de avaliação contínua para assegurar a adaptação dos estudantes, bem como o ajustamento das expectativas que trazem. Nesse âmbito, Castro e Almeida (2016) sugerem

uma política institucional de atender a um público cada vez mais heterogêneo nas suas vivências anteriores e expectativas académicas.

Como refere Coulon (2008), o ingressante quando chega no ensino superior precisa passar por três momentos para a sua integração efetiva, que consiste no tempo estranhamento/ transformação, aprendizagem e afiliação. Daí a responsabilidade do departamento ou direção trabalhar junto com os professores que irão leccionar o primeiro ano, neste caso os recém chegados (calouros) para desempenhar com excelência o papel de acolhedores na sala de aula e nos espaços universitários dando todo o apoio necessário, pois, as primeiras comunicações que os professores dirigem aos estudantes podem ser cruciais para o aluno compreender em espaço está, que exigências espera, que mecanismos e métodos adotar para enfrentar os desafios que o curso impõe para além de entender compreender a complexidade desse novo espaço acadêmico para evitar o fracasso.

De acordo com Coulon (2008), a entrada na educação superior carrega consigo várias tarefas que ocorrem em simultâneo. A primeira tarefa a ser cumprida por quem ingressa na universidade será aprender o ofício de estudante universitário, esse desafio exige a compreensão da nova realidade, que consiste em afiliar-se à universidade, tanto do ponto de vista institucional quanto na perspectiva intelectual e isso avalia-se quando o estudante consegue acessar às unidades, desempenhar suas tarefas académicas sem dificuldades para além de compreender a vida universitária. A compreensão de trabalho intelectual deve ser produzida em uma situação em que, ao contrário do que acontece no ensino médio, os professores não impõem tarefas precisas a ser entregues em determinados prazos ou, pelo menos, em que nunca é suficiente cumprir que o professor exigiu explicitamente.

Uma entrada bem-sucedida na educação superior e a garantia de permanência requerem a adaptação e aculturação. O aluno passa a ter autonomia da gestão do tempo e das atividades, um menor controle da sua presença nas aulas e um menor acompanhamento pelo professor daquilo que ele aprende, sem manuais, apenas com esquemas genéricos dos conteúdos programáticos e uma lista de bibliografia aconselhada. Desse modo, será preciso descobrir e gerir as suas formas de aprender e de obter sucesso, por sua própria iniciativa (Paivandi, 2019; Almeida, 2007).

O ajustamento ou adaptação académica, ao que Coulon (2008) considera de afiliação, é o método através do qual alguém adquire um status social novo, é um constructo multidimensional, que se refere a capacidade do aluno se adaptar a educação superior. Esse

processo de adaptação pode ser compreendido por meio das atitudes do estudante em relação ao curso, de sua capacidade para estabelecer novas relações de amizade, da presença ou ausência de estresse e ansiedade bem como das demandas acadêmicas e do vínculo que desenvolve com a instituição universitária (Santos, Oliveira e Dias, 2015).

O estudante deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas (Coulon, 2008). Para isso ocorrer é necessário que aprenda os métodos e códigos de trabalho universitário para responder às exigências acadêmicas (Paivandi, 2020).

Nesta fase, é normal que o estudante se confronte com as discontinuidades existentes entre um e outro nível de ensino, relativamente aos materiais de estudo, à quantidade de leituras, trabalhos e exercícios que terão de realizar num curto espaço de tempo, espaços variados de aprendizagem e socialização, autonomia que terão de demonstrar na gestão dos seus recursos pessoais e a diversidade social e cultural de estudantes que confluem para a universidade. Esses elementos desafiadores poderão levar o estudante a pensar que o ensino superior não responde às expectativas que o levou ao ingresso, ou seja, as expectativas tornam-se irrealistas para este estudante (Araújo e Almeida, 2015).

Portanto, temos que entender que a adaptação é um processo que surge decorrente da transição de um ambiente para o outro com exigências diferentes, ou seja, há uma ruptura do desenvolvimento, exigindo a reformulação ou reposicionamento, daí que o ajustamento ao contexto universitário deve ser considerado como um processo multifacetado, construído no cotidiano das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição (Igue, Bariani e Milanesi, 2008).

#### **2.1.4 Fatores para a permanência na educação superior em Moçambique**

No âmbito acadêmico, a saída de casa dos pais é uma oportunidade para o aluno construir maior autonomia, mas esse distanciamento pode traduzir-se em consequências negativas, como alterações emocionais, inadaptação, inibição social e diminuição do rendimento escolar, o que torna imprescindível o suporte social.

Para que haja adaptação, também é necessária a presença do suporte social para quem está no processo de transição, garantindo os aspectos socioeconômico, boa organização e estrutura da instituição, boas relações com pais, condições para promoção de boa saúde

mental, equilibrar as expectativas, inteligência e personalidade para poder adaptar-se e permanecer na universidade.

Em outros momentos a desistência deve-se à falta de condições financeiras, a distância que separa a universidade e local de moradia do estudante, para além das dificuldades ligadas a mobilidade uma vez que as universidades moçambicanas têm oferecido pouco suporte e acolhimento dos estudantes que apresentam dificuldades económicas para responder as demandas e exigências do estudo. Nesta ordem, Afonso (2012) entende que a percepção do suporte social é o conceito de expectativa de apoio existente em situação de necessidade por parte de estudante, com impacto positivo no aumento de autoestima e visão positiva da vida e decréscimo de estresse e sentimentos de solidão e fracasso.

Este estresse pode advir de exigências emocionais, maior rapidez e adaptabilidade ou do contexto de interação social ou outros elementos associados que geram a ansiedade no estudante. Portanto, distanciar-se da família para frequentar um curso corresponde a um desafio no desenvolvimento dos alunos, obrigando a um distanciamento da família, desenvolvimento da autonomia e envolvimento na vida académica, podendo influenciar na adaptação académica através de expectativas pessimistas sobre rendimento resultante do isolamento com a família (Tietzen, 2010).

O suporte social nesta fase é importante, pois quando o estudante percebe que tem apoio positivo nas suas vivências académicas, facilitando outras variáveis, como a adaptação à instituição, percurso académico ou relacionamentos interpessoais com outros agentes educativos. O contato com os pais e pares, de acordo com Afonso (2012), são determinantes para o sucesso dos desafios impostos pela universidade influenciando para um desenvolvimento psicossocial positivo.

De acordo com Tietzen (2010) a integração no ensino superior ocorre quando o aluno passa a fazer parte da comunidade em que se insere e partilha os valores comportamentais de colegas, professores, atitudes normativas, respeitando as exigências formais e informais. O estudante em algum momento sente que está na maior dependência de colegas e professores no processo de ajustamento às exigências académicas. Neste caso quando sentir a falta de recepção, acompanhamento adequado, neste processo exigente de integração, isso pode contribuir negativamente ao nível do relacionamento, contribuindo para o abandono académico.

É importante que as universidades desenvolvam programas focados na promoção das relações interpessoais entre os estudantes, professores e todos que frequentam a universidade para motivação académica aos novos ingressos. Esses serviços de apoio social que conseguem dar respostas às necessidades dos estudantes que acessam a educação superior, com uma política social, são de mais valia para um percurso académico com sucesso (Afonso, 2012).

O envolvimento dos estudantes ingressantes na educação superior em atividades extracurriculares desenvolvidos dentro da universidade podem ser determinantes no sucesso académico, bem estar físico, emocional e psicológico proporcionando a adaptação académica. Afonso (2012) diz que é importante que os estudantes integrem grupos e desenvolvam um sentimento de pertença, pois, o início de um novo ciclo é um momento importante para os que ingressam nesta etapa que requer uma grande capacidade de lidar com mudanças e que engloba o relacionamento com novos colegas e professores. Para a adaptação a uma nova instituição de ensino e a novos processos e exigências de aprendizagem, é fundamental contarem com o apoio dos seus colegas que são catalisadores para uma boa integração e socialização nesse novo espaço.

Torna-se importante e urgente a reflexão sobre a promoção de ações que estimulam a adaptação dos estudantes que entram no ensino superior pela primeira vez, pois, nestes estudantes os níveis de ansiedade podem manifestar-se com maior intensidade, contribuindo para o insucesso e abandono escolar. Esses fatores pessoais associados às vivências académicas têm implicações relevantes na adaptação académica dos estudantes e quando o processo de adaptação é mal conseguido, diminuem os níveis de satisfação e investimento académico, culminando com a desistência universitária. (Tietzen, 2010).

Para Santos (2000), o contexto académico é um construto multidimensional que implica ambientes físicos relacionados com a construção do edifício, distribuição dos diferentes espaços e recursos materiais presentes, os ambientes educacionais com docentes, funcionários ou colegas dentro do espaço do campus universitário. Estas variáveis do contexto académico têm impacto na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, na entrada para o ensino superior, no envolvimento académico e nas relações interpessoais estabelecidas que são mediadas pelas características psicossociais dos estudantes.

Em outro momento, o estabelecimento de novas relações interpessoais com os estudantes que se encontram na universidade por mais tempo, a necessidade de enquadramento face ao ambiente social, intelectual e académico relativo ao curso, assim

como a necessidade de sucesso escolar no sentido de corresponder às expectativas criadas quando da entrada na universidade, contribuem para a adaptação do estudante (Pinho Guerra, 2013).

Também, encontram-se desafios originados pela discordância entre as expectativas dos alunos e o que é oferecido pela universidade que, de algum modo, pode gerar dificuldades no processo de adaptação, na satisfação pessoal para além do rendimento académico. Pinheiro (2003) elenca alguns fatores que podem dificultar a permanência no ensino superior ao afirmar que os estudantes do ensino superior desconhecem muitas vezes as regras de funcionamento das instituições que escolheram, desconhecem os cursos e o seu planeamento curricular, enfrentando novas disciplinas e uma diversidade de métodos de avaliação, o que pode lhes levar a pautar por desistência.

### **2.1.5 Conclusão**

É preciso uma política educacional que atenda à condição do estudante que acessa ao ensino superior para facilitar a vivência adaptativa. Acredita-se que o ambiente do ensino superior pode produzir um crescimento positivo se os desafios e os apoios familiares, relacionais e institucionais, dentro dos contextos sociais, contribuírem para o ajustamento académico e social. Fernandes e Almeida (2005) acreditam que a capacidade do estudante para fazer frente aos desafios do ensino superior, bem como a qualidade do ajustamento estão associados ao apoio social e aos recursos disponibilizados pela família, pelos pares e pelos serviços académicos. No processo de transição para o ensino superior é necessário que os estudantes possuam recursos pessoais essenciais como competências individuais a nível cognitivo, emocional e social. O envolvimento em atividades extracurriculares que permitem o desenvolvimento da sua rede social, bem como de aptidões interpessoais, o apoio da família se considera a fonte importante de suporte para a permanência e adaptação no ensino superior.

O processo de transição para a educação superior em Moçambique mostra-se complexo e desafiador pela burocracia e importância atribuída aos exames, uma vez que o aluno é submetido para a conclusão do ensino secundário (avaliação nacional) e por outro lado as instituições públicas de ensino superior, por cada uma tem a sua prova de seleção.

A permanência na educação superior demanda o envolvimento ativo do estudante, mas também é necessária a intervenção dos outros atores, tais como a família, alunos, professores e outros que frequentam o ambiente universitário para dar suporte social; doravante, a lei que regula o funcionamento do ensino superior em Moçambique não faz menção às

responsabilidades das instituições que recebem os estudantes para dar apoio e encaminhamento de modo a assegurar a sua permanência. Em algum momento, a discordância entre as expectativas criadas pelo aluno antes de ingressar no ensino superior com a realidade pode contribuir para a evasão e ou dificultar a adaptação no contexto universitário e na adaptação académica.

Por outro lado, é necessário que as instituições universitárias cooperem com as escolas do ensino médio para apoiar os alunos, dando a conhecer a realidade do ensino superior e o seu funcionamento, as características dos cursos e exigências para que estes criem expectativas realistas sobre o ensino superior, o que poderá facilitar na adaptação e permanência na educação superior.

## Referências

- Afonso, Tiago João Moreira. (2012). *Transição e Adaptação ao Ensino Superior: Vivências académicas e Identidade Vocacional*. Universidade da Beira Interior, Covilhã. Dissertação de Mestrado sob orientação do Prof. Doutora Ema Patrícia Oliveira
- Almeida, L. S., (2007). Transição, adaptação académica e sucesso escolar no ensino superior. *Revista galego-portuguesa de Psicología e educación, Vol. 15, 1138-1663*. Recuperado em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900707.pdf>
- António, Paulo Francisco e Gouveia, Luis Borges. (2014). *Estudo Preliminar de um Sistema de Acolhimento para Alunos da Universidade Católica de Angola*. Universidade Fernando Pessoa. Porto, Portugal.
- Araújo, A. M. e Almeida, L. S., (2015). Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas académicas, *Revista Científica de Educação*, ISSN 2447-5432, v. 1, pp. 13-32. Recuperado em: <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>
- Castro, R. V., Almeida, L. S. (ORGS), (2016). *Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da uminho*. Recuperado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42103>
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA.
- Fagundes, C. V., (2012). *Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo*. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.3, n.1; ISSN: 2179-

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11212>

Igue, E. A., Bariani, I. C. D., Milanesi, P. V. B., (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes, Brasil, *Psico-USF*, v. 13, n. 2, pp. 155-164. Recuperado em: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712008000200003>.

Lei nº 27/2009, de 29 de setembro - lei do ensino superior

Nel, C., Bruin, C. T. & Bitzer, E. (2009). Students' transition from school to university: Possibilities for a pre-university intervention. Stellenbosch University, South Africa.

Paivandi, S. (2019). Le défi de la transition entre secondaire et supérieur: construisons des ponts. Laboratoire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Sciences de l'éducation, Université de Lorraine

Pinho Guerra, M. M. G. G. (2013). Experiências de transição para o ensino superior Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto. Porto,

Santos, L. T. (2000). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano.

Santos, A. S., Oliveira, C. T. e Dias, A. C. G., (2015). Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica, *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, ISSN 1516-3687, pp:150-163, São Paulo. Recuperado em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151636872015000100013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151636872015000100013)

Sampaio, S. M. R.; Santos, G. (2015). A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior, *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau. Recuperado em: <https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4571>

Setlalentoa, W. N., (2013). Making a Transition from High School to University: An Educator Point of View. Free State, Central University of Technology.

Silva, Isabelle Martins da; Luz, Jackeline Nascimento Noronha da. (2018). Seleção para ingresso na educação superior: adesão ao ENEM E SISU. Recuperado em: [http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Isabelle-Martins-da-Silva\\_-Jackeline-Nascimento-Noronha-da-Luz.pdf](http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Isabelle-Martins-da-Silva_-Jackeline-Nascimento-Noronha-da-Luz.pdf)

- Sitoe, A., (2014). Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior – Sugestão para uma abordagem psico-epistemológica. Moçambique, Universidade Eduardo Mondlane.
- Tietzen, Ana Maria dos Santos. (2010). Vivências Académicas dos alunos do Ensino Superior. Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Gambelas. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde sob orientação do Professor Doutor Saul Neves de Jesus.
- Vanzuita, Alexandre; Pereira, Alessandro; Zluhan, Maria Regina; Raitz Tânia Regina. (2016). Uma discussão sobre trajetórias escolares na atualidade: Do ensino médio ao ensino superior.
- Vosgerau, D. S. A. R.; Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. Curitiba Rev. Diálogo Educ., v. 14, n. 41, p. 165-189. Recuperado em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12623&dd99=view&dd98=pb>

## 2.2 A Formação docente para o Ensino Superior em Moçambique: Dimensão extrínseca para a qualidade do processo de ensino

*Bendita Donaciano Lopes*  
*Professora Associada na Faculdade de Educação e Psicologia,*  
*Directora da Faculdade de Engenharias e Tecnologias da UPM*

### Resumo

A formação de professores para o ensino superior em Moçambique para além de dar grande sustentabilidade e segurança no desempenho docente é, sobretudo, um desafio pela pouca clareza de como deve ser formado o professor para este nível. Várias pesquisas são feitas ao nível internacional sobre a docência universitária para fazer face à qualidade de ensino e aprendizagem. Assim, o presente artigo faz uma abordagem bibliográfica de como é concebida e percebida a formação docente em Moçambique. Para tal, objetiva-se, com essa revisão bibliográfica, interagir com diferentes fontes que defendem ser importante e crucial formar professores para o ensino superior. Na abordagem sobre percepção, trazemos a literatura que constata que a competência pedagógica do docente de ensino superior pode ser vista como aquela que oferece profissionais bem-sucedidos, que ensinam bem as suas matérias e, que no final do dia, se sentem livres de novas exigências e novos debates em torno do ser e estar na sala de aula. No concernente a concepção de docência do ensino superior, o estudo advoga trazer à tona cinco momentos: i) Concepção tradicional; ii) Concepção tecnicista; iii) Concepção humanística; iv) Concepção cognitivista; v) Concepção histórico-cultural. Por falta de clareza de qual formação pode ser considerada de docência para o ensino superior, em Moçambique, o artigo apresenta, como dimensão extrínseca, experiências de programas de mestrados em educação, desenhados com o intuito de colocar, em seu currículo, módulos direcionados à metodologia e didática do ensino superior. Em notas conclusivas, o estudo arrola sugestões incontornáveis de relação entre formação e educação de qualidade do processo de ensino como sustentabilidade de qualidade de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** *Docência Universitária; Formação Didático-Pedagógica; Qualidade de Ensino; Concepções de docência; Qualidade de Aprendizagem*

### Teacher training for Higher Education in Mozambique: Extrinsic dimension for the quality of the teaching process

#### Abstract

The teacher training for higher education in Mozambique, as well as provide great sustainability and security in teacher performance is above all a challenge due to lack of clarity on how the teacher should be formed at this level. Several searches are done internationally on the university teaching to address the quality of teaching and learning. Thus, this article takes a bibliographic approach to how teacher training is conceived and perceived in Mozambique. To this end, the objective is, with this literature review, interacting with different sources that advocates be important and crucial train teachers for higher education. In the approach to perception, we bring the literature that finds that the pedagogical competence of the higher education teacher can be seen as one that offers successful professionals, who teach their subjects well and, at the end of the day, feel free from new demands and new debates around being and being in the classroom. This lack signals the gap in the professional experience of the university professor even though he is a bachelor, graduate, Master or Doctor. With regard to higher education teaching design, the study advocates bring up five moments: i) Traditional conception; ii) Technicist conception; iii) Humanistic conception; iv) Cognitive conception; v) Historical-cultural conception. Due to the lack of clarity as to which training can be considered as teaching for higher education in Mozambique, the article presents, as an extrinsic dimension, experiences from master's programs in education, designed with the aim of placing, in its curriculum, modules aimed at methodology and didactics of higher education. In concluding notes, the study lists unavoidable suggestions for the relationship between training and quality education in the teaching process as a sustainability of learning quality.

**Keywords:** *University Teaching; Didactic-Pedagogical Training; Teaching quality.*

## 2.2.1 INTRODUÇÃO

Formar professores é um imperativo de uma sociedade que se quer de educação de qualidade. Em Moçambique o subsistema de formação de professores preocupa-se em formar profissionais da educação para trabalharem no ensino primário e no ensino secundário. Como subsistema, ele carrega consigo os pressupostos organizativos de uma formação de professores/educadores com a organização que lhe é inerente.

Quando refletimos sobre a formação de professores do ensino superior, em Moçambique, a forma de organização é implicitamente inexistente pois, a nosso entender, perceber-se que os docentes universitários, passam a se fazer à sala de aulas logo que adquirem a licenciatura ou o mestrado ou mesmo o doutoramento sem necessariamente passar por uma formação específica de docência. Por causa desta ambiguidade, a formação de professores para o nível de ensino superior, em Moçambique é um problema em quase todos os países por se pensar que esta camada de profissionais não carece de uma formação didática-pedagógica para se fazer a sala o que é um erro.

No livro o professor faz a diferença de Lopes e Silva (2011) se espelha quão importância é a formação de professores para fazer face ao ensino de qualidade e criar bases determinantes de entrega ao aluno para o incentivá-lo à dedicar-se à aprendizagem. Estes autores (idem, 2011: p.268) defendem que *a qualidade do professor tem um impacto direto e positivo no rendimento escolar do aluno, assim como os efeitos da má qualidade do professor tendem a persistir durante anos, após os alunos terem tido o mau professor*. Sendo assim a formação do professor é crucial para uma educação de excelência.

Resultados de um **estudo holístico sobre a formação da Professores em Moçambique**, realizado em finais de Março de 2015 *identificou uma série de desafios para a educação em Moçambique, em particular no ensino primário que se operacionalizaram em falta de professores, falta de salas de aulas, elevada desistência e abandono dos alunos* (UNESCO, 2015: p.11). Ligado a este aspeto, o IV Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), preconiza *assegurar a educação inclusiva, equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Este objetivo remete-nos a ter uma formação de professores ao nível do ensino superior organizada e cativante.

Uma das maiores Universidades públicas de Moçambique (a Universidade Pedagógica de Maputo - UPM) com a Missão de formar professores para todos os níveis de ensino, viu-se obrigada a responder à este desafio criando cursos de Mestrado em Educação (orientados para

a formação em diferentes áreas). Para isso, a UPM *iniciou em 2008 cursos de Mestrado, que abarcam diferentes áreas do saber e que procuram adaptar-se ao mercado do trabalho, principalmente na área da educação/ensino* (Donaciano, 2011, p. 55). Segundo a autora os cursos de formação de docentes foram desenhados adequando-os ao sistema Bolonha com o objetivo de elevar o nível académico dos docentes e assegurar uma qualificação reconhecida ao nível nacional e internacional pois os cursos eram oferecidos em cooperação com universidades estrangeiras de Portugal, França, Espanha, África do Sul, Suíça, Brasil, entre outros países.

### **2.2.2 Enquadramento Teórico**

Iniciamos esta parte definindo alguns conceitos cruciais da temática em discussão como Docência universitária, formação didático-pedagógica e qualidade de ensino, para de seguida discutir as dimensões da conceção de ensino do ensino superior.

#### *Docência Universitária*

A docência universitária segundo Silva em Malusá e Saramago (2017, p.7)

É um campo de movimento. Substantivada em uma realidade complexa, multifacetada, a docência universitária é enredada por contradições entre frustrações e êxitos, fragilidades e potencialidades, caminhos inóspitos e horizontes promissores que reverberam nas salas de aula, no cotidiano das instituições de ensino e na gestão dos processos educacionais. Com efeito, a docência universitária não tem apenas uma face, e, por isso, não pode ser analisada apenas por um ângulo ou por um paradigma.

A complexidade da docência universitária faz com que as instituições do ensino superior façam de tudo para criar condições de manter o seu corpo docente informado e formado através de capacitações contínuas, seminários, conferências, para que trocando experiência de ensino em salas de aula, estes profissionais se actualizem na sua forma de saber-fazer a aula. Não sendo essas condições suficientes para que o docente seja formado, o desempenho responsável e individualizado torna-se pertinente para tornar a docência universitária uma área profissionalizada.

#### *Formação Didático-Pedagógica*

A formação didático-pedagógica ou de outra forma a formação psicopedagógica para a docência do ensino superior, em Moçambique, apresenta diferentes entendimentos: (i) Para umas instituições, um Mestrado em Educação com a especialidade em alguma área científica desde que o currículo integre em seus módulos, o de Metodologia de Ensino Superior, é

ótimo; (ii) Para outras, o facto de preparar um curso de curta duração com módulos específicos de Didática em Ensino Superior, é suficiente. Na nossa experiência de docente no ensino superior, nenhum dos entendimentos apresentados está completo por faltar em sua consideração a clareza de quem deve ser o docente universitário? Quais competências são exigidas para este profissional?

Entendendo o que dissemos a cima, a formação didático-pedagógica do docente universitário pode ser feita através de desenvolvimento profissional do docente que, segundo Lopes e Silva (2011: p.105) citando Guskey e Huberman (1995) é definido *como uma actividade deliberada e com objectivos explícitos de renovação de ideias e de práticas, é hoje, mais do que nunca, considerava fundamental para a melhoria da qualidade do ensino.*

Para Oliveira-Formosinho (1998) citado por Lopes e Silva (idem, p. 105-106), do professor espera-se que:

- (i) Seja responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos;
- (ii) Colabore em programas de prevenção;
- (iii) Domine os métodos de ensino;
- (iv) Formule e coordene programas de ocupação de tempos livres ou de complemento de horário para os alunos;
- (v) Se mantenha permanentemente actualizado; e
- (vi) Elabore projectos de inovação e altere entre os papéis de formador e de formando.

É assim que Lopes e Silva (2011: p.206), citando Marcelo (1999) apresentam diversas dimensões para o desenvolvimento profissional do professor que incluem: *Desenvolvimento pedagógico; autoconhecimento e autocompreensão; desenvolvimento cognitivo, teórico, investigativo e de novos papéis docentes.* As dimensões a cima apresentadas são imprescindíveis para a formação da docência universitária, porque, segundo atesta Masetto (2012, p. 13), *com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento, situação que, muitas vezes, as instituições de ensino superior convidavam e/ou os graduados com as melhores notas, a serem docentes, com o princípio de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar* (idem, 2012, p. 15).

### *Qualidade de Educação*

Como indica a literatura o termo *qualidade* é polissémico trazendo cada um a sua compreensão. Segundo Oliveira e Araújo (2005) citados por Borges e Castro (2020), termo *qualidade*

é vinculado à garantia da aprendizagem, surge em decorrência das políticas de organização dos ciclos de formação, de progressão continuada e de aprovação automática, já que incidiam sobre os

índices de produtividade dos sistemas que, por sua vez, deixavam de ser uma medida adequada para aferir a qualidade.

A qualidade ligada a aprendizagem do aluno indica o quão importante é o papel de quem planifica e executa o ensino. Garantir qualidade de aprendizagem é criar condições favoráveis para que o aluno, o estudante, o educando, adquira com segurança o conhecimento cada vez mais complexo, novo e difícil.

Masetto (2012, p. 15) caracterizando o termo qualidade constata que

Recentemente, professores universitários começaram a se conscientiza de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria específica que não se restringe a ter diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão... Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica.

Na óptica de Masetto a formação pedagógica de docência universitária imprime no profissional de educação a qualidade exigida para a sua profissão. E assim for, porque é que profissionais com formação pedagógica não apresentam qualidade no seu ensino

Numa outra perspectiva, Castiano et al (2015: p. 166-167) defende que

a qualidade de ensino em Moçambique é reconhecidamente um dos maiores desafios do sistema de educação. Com efeito, o sistema de educação tem funcionado com *inputs* insuficientes, com altos rácios alunos professor e alunos por turma, com professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento. É também (nosso grifo) o produto de esforços conjugados de diversos factores, sendo os professores, os alunos, a escola e a comunidade os mais importantes, na qual são os intervenientes mais directos no processo de ensino-aprendizagem

As concepções da docência no ensino superior apresentadas por Melusá, Ferreira e Pedrini (2017, pp 27-37)

- a. *Concepção Tradicional* – é a mais antiga das concepções de ensino e, por isso, tornou-se a antítese de qualquer outra proposta teórica de educação. Esta concepção defende o modelo de aprendizagem e de relação com o saber utilizando o método de reprodução taxativa do conhecimento. Esta concepção, embora antiga, é ainda usada em nossas universidades por ser mais fácil pois evita debate e discussão em sala de aula, prejudicando a aprendizagem autónoma e significativa. Na actualidade, não é mais consensual que o professor demonstre a sua autoridade por meio de repressão ou castigo ao aluno, a autoridade vai consistir em dominar o conhecimento que lecciona ou partilha com os alunos. Partindo desta percepção, o docente universitário ganha um

campo mais abrangente de actuação pois se os estudantes podem eles próprios procurar melhores formas de aprender, a função mediadora fica fortalecida.

- b. *Concepção Tecnista* – A concepção tecnicista considera existirem duas faces distintas (teoria por um lado e prática por outro), cada um actuando no seu campo sem haver compartilhamento. Diferentemente da concepção tradicional, indicam Malusá, Ferreira & Pedrini (2017), a tecnicista encontra o foco de ensino e aprendizagem no comportamento do aluno determinado por regras socialmente aceites. Apesar disso, há uma limitante no processo de ensino e aprendizagem que é condicionada ao comportamento gerado pelas respostas aos estímulos. Nesta óptica, a concepção tecnicista obriga o docente a criar condicionalismo para provocar a acção. Assim, para que aconteça assimilação do conteúdo, o estudante tem de capitalizar o seu esforço para se interessar pelas matérias que lhes são trazidas pelo docente.
- c. *Concepção Humanística* – é a concepção indicada para o ensino superior pois é através dela que se poder operacionalizar o ensino centrado no estudante. Como considera Carl Rogers na sua teoria Centrada na Pessoa, o estudante torna-se como que um cliente do seu docente por meio do qual o ensino acontece. Se o docente usa a concepção humanística pode tornar o aluno o construtor não só da sua aprendizagem mas sobretudo da sua personalidade. Parafraseando os autores Malusá, Ferreira & Pedrini (2017), *Carl Rogers enfatiza a necessidade de colocar o sujeito em situações experimentais para que o processo de ensino e aprendizagem dele seja prazeroso, deixando-o livre para descobrir novos conhecimentos.* Desta forma o ensino partirá sempre das experiências do estudante valorizando as suas iniciativas e leituras daí decorrentes.
- d. *Concepção Cognitivista* – Próxima da concepção humanística, a cognitivista enfatiza também a construção do novo conhecimento mas mediante o uso do pensamento e da linguagem na exploração e manipulação de fenómenos, factos e objectos. Esta forma de aprender acaba provocando no seio dos colegas da turma uma possibilidade de aprenderem uns com os outros através da partilha das descobertas do dia-a-dia. Quando os estudantes usam o pensamento na sua locução, fala, desenvolvem a capacidade de reflectir antes de falar e de buscar conexões do já conhecido para o novo a aprender. “A ideia de aprende-se fazendo” capitaliza a forma de se do estudante que decide por esta forma de aprendizagem tornando o docente um mero orientador do processo de aprendizagem.

e. *Concepção Histórico-cultural* – Enquanto para a concepção cognitivista a aprendizagem surge e se consolida na ancoragem que o estudante faz do conhecimento existente com o novo, a concepção histórico-cultural enfatiza os aspectos político-culturais dentro de um contexto histórico fazendo defender que o conhecimento dá-se na interação do alunos com o seu meio cultural. A teoria Vigotskiana que descreve sobre as Zonas Desenvolvimento (ZDP) traz atona como é que a pessoa aprende para “ancorar” o conhecimento. Nesta concepção, o docente universitário tem um caminho traçado para que a aprendizagem significativa aconteça e aconteça com naturalidade.

### **2.2.3 Considerações Finais**

Depois de descritas as concepções de docência do ensino superior ficamos com a lição de que hoje, é preocupação das instituições de ensino superior formar os seus docentes para qualificar o ensino a este nível. A Universidade Pedagógica, a instituição da qual surgiu a preocupação que descrevemos, iniciou, em 2008, cursos de Mestrado em todas as áreas de formação em Ensino de .... Para colmatar a lacuna de falta de professores formados não só ao nível de mestrado mas sobretudo que desenvolvessem conhecimentos ligados à didáctica e Metodologia de ensino superior.

Para responder a esta preocupação, os currículos dos cursos de mestrado desta universidade foram desenvolvidos tendo em conta a inclusão de disciplinas ligadas as didácticas de ensino como: Metodologia de Ensino Superior, Psicologia de Aprendizagem, Filosofia e/ou Sociologia da Educação, entre outros módulos. Os programas de ensino ao nível do Mestrado trouxeram uma motivação para os docentes pois sem saírem do País puderam estudar, elevar o nível académico e adquirir requisitos para a lecionação no ensino superior.

Posto isto, queremos reafirmar que a formação dos professores para o ensino superior são uma alavanca para a qualidade de ensino e aprendizagem nas universidades. A motivação extrínseca em relação a formação ao nível de mestrado, embora no início fosse uma obediência ao plano de formação desenhado, pouco a pouco foi-se tornando uma accção intrínseca porque era e continua a ser razão sem a qual não podes pertencer ao corpo docente universitário. Fora deste nível de aprendizagem é necessário que os docentes continuem a ter capacitações periódicas para a troca de experiência na docência.

## Referências Bibliográficas

BORGES, Edna Martins & CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola (2020). Qualidade da Educação: Os desafios de uma escola justa e eficaz, *In Educação em Foco*, ano 23, n. 39 - Jan./Abr. 2020 - p. 8 - 26 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG)

CASTIANO, José Paulino et al (2015) A longa marcha de uma educação para todos. Editora Publix, Maputo

LOPES, Bendita Donaciano (2017). Vivências acadêmicas e métodos de estudo no ensino superior em Moçambique. Alcance Editores, Maputo.

LOPESS, José & SILVA, Helena Santos (2011). O Professor faz a diferença: Na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos e no sucesso dos alunos. Editora LIDEL, Lisboa.

MALUSÁ, Silvana & SARAMAGO, Guilherme (Orgs. 2017). Docência Universitária: Dimensões teóricas e pressupostos da prática. Navegando, Editora FUCAMP. Uberlândia/ Minas Gerais.

MASETTO, Marcos Tarciso (2012). Competência pedagógica do docente universitário. 2ª Ed. Rev., Summus Editorial, São Paulo.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e Docência. Cortez Editora. São Paulo

UNESCO (2015). Garantir um ensino de qualidade através de professores de qualidade. Relatório da Conferência Regional da África Austral sobre Professores. Maputo

## 2.3 Satisfação Académica no Ensino Superior: Correlatos Moçambicanos

*Vinólia Filipe Mondlane Francisco*<sup>42</sup>

*Francisco Ernesto Francisco*<sup>43</sup>

*Bendita Donaciano Lopes*<sup>44</sup>

### Resumo

A satisfação académica é a observação e percepção dos estudantes sobre o processo intrínseco à sua aprendizagem, uma vez que a confirmação ou não das expectativas pessoais depende do decurso da respectiva vida académica e universitária. Quanto maior for a satisfação, melhores serão os indicadores da qualidade de aprendizagem. Por isso, a satisfação académica pressupõe a qualidade das instituições do ensino superior, no concernente aos docentes qualificados, à qualidade dos estudantes, às estratégias indicadas para uma boa aprendizagem e aos materiais propostos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Nesses termos, este estudo apresenta correlatos (estudos prévios) moçambicanos, dos últimos dez anos, seleccionados em bases digitais através da estratégia PICO. Os dados compilados renderam 10 publicações, sendo 9 artigos empíricos e 1 dissertação. Os resultados revelam a pertinência da dimensionalidade do constructo no contexto moçambicano, ao mesmo tempo que estudos metrológicos e de precisão são necessários.

*Palavras-chave:* Estudantes, Estudos Moçambicanos, Satisfação Académica, Qualidade de Aprendizagem.

### ABSTRACT

Academic satisfaction is the observation and perception of students about the process intrinsic to their learning, since the confirmation or not of personal expectations depends on the course of their academic and university life. The greater the satisfaction, the better the indicators of learning quality. Therefore, academic satisfaction presupposes the quality of higher education institutions, with regard to qualified teachers, the quality of students, the strategies indicated for good learning and the materials proposed to assist in the teaching and learning process. In these terms, this study presents Mozambican correlates (previous studies) from the last ten years, selected in digital databases through the PICO strategy. The compiled data yielded 10 publications, 9 empirical articles and 1 dissertation. The results reveal the relevance of the dimensionality of the construct in the Mozambican context, while metrological and precision studies are needed.

*Keywords:* Students, Mozambican Studies, Academic Satisfaction, Learning Quality.

### 2.3.1 INTRODUÇÃO

Internacionalmente, o interesse pela investigação sobre o constructo da satisfação académica não é recente, pois teve seu início em meados do séc. XX, mais precisamente nos anos da década 60. Na época, vigoraram estudos relacionados à satisfação ocupacional

---

<sup>42</sup>Mestranda em Psicopedagogia pela Academia Militar Marechal Samora Machel, Nampula. Professora pela Escola Secundária 15 de Outubro, Montepuez, Moçambique. *Email:* [vinoliafrancisco20@gmail.com](mailto:vinoliafrancisco20@gmail.com)

<sup>43</sup>Mestre em Educação/Psicologia Educacional pela Universidade Licungo, Quelimane, Moçambique. Docente pela Universidade Rovuma, Cabo Delgado, Moçambique.

<sup>44</sup>Doutora em Ciências da Educação, na Especialidade em Psicologia Educacional, pela Universidade do Minho, Portugal. Docente pela Universidade Pedagógica – Maputo, Moçambique.

(Ramos et al., 2016), uma vez registadas divergências e falta de clareza sobre o conceito na área académica (Schleich & cols., 2006; Salomão et al., 2018). No âmbito académico, a satisfação do estudante é uma variável que agrega a experiência subjectiva do estudante e a percepção do valor dessa experiência educacional aquando da trajectória académica, constituindo assim um processo dinâmico, influenciado pelas características pessoais e pelas vivências no curso de formação (Ramos et al., 2016). Nessa lógica, a percepção que pesa em estudantes, sobre a sua experiência académica indica em si, a qualidade das condições e situações de aprendizagem oferecidas pela instituição na qual eles são formados.

Cumpriria desde já referir que, no contexto global e nacional, a qualidade da educação em geral e do Ensino Superior (ES) em particular, situa-se no centro das atribuições de políticas governamentais e das universidades (Bucuto, 2016; Campira, 2016; Pereira, 2016; Morais, 2019), em razão do ES desempenhar um reconhecido papel na construção e disseminação da produção sociocultural, de saberes e compromissada com a formação de actores conscientes da sua contribuição na mobilidade socioprofissional e consequente desenvolvimento socioeconómico de um país (Donaciano, 2011; Lopes, 2017; Faria & Almeida, 2020). Aliás, a década de 90 foi marcada pela conjuntura de novos factores económicos e culturais, associados aos avanços científicos e tecnológicos, decorrentes da nova ordem mundial inerentes à organização social e trabalhista, com fortes impactos para o ES (Marinho-Araujo et al., 2015; Araújo & Almeida, 2019; Osti & Almeida, 2019). Deveras, mais do que em qualquer época histórica, o ES tem recebido, actualmente, maior reconhecimento no âmbito internacional (cf. Matta et al., 2017; Cole, 2017; Fleith et al., 2020; Dantas et al., 2021). Analogamente verificam-se, por um lado, políticas de democratização do acesso ao ensino, bem como o alargamento em Instituições do Ensino Superior (IES) (Mieles & Delgado, 2017; Surdez et al., 2018; Araújo & Almeida, 2019; Dias, 2019; Osti & Almeida, 2019; Osti et al., 2020; Paulo & Almeida, 2021;), e por outro lado assiste-se um aumento significativo da população universitária com maior heterogeneidade sociocultural, isto é, estatisticamente as Instituições do Ensino Superior (IES) perfilham uma diversidade estudantil por género de pertença, idade cronológica, classe social, trajectórias académicas anteriores, expectativas, objectivos, dificuldades antecipadas na adaptação e situação profissional (Ramos et al., 2016; Faria & Almeida, 2021; Paulo & Almeida, 2021).

Essa situação forçou os países mais desenvolvidos a adoptar políticas económicas e financeiras no sentido de robustecer o ES (Almeida, 2019) priorizando a preparação científica, tecnológica e sociocultural de seus estudantes (Monteiro et al., 2017; *Organization for Economic Co-Operation and Development* – OECD, 2018a; Dias, 2019). À semelhança dos países ora referenciados, os em vias de desenvolvimento (Araújo & Almeida, 2019), como o

caso particular de Moçambique, nota-se nas últimas duas décadas, maior massificação e demanda de alunos de diferentes camadas sociais a frequentarem o ES, propiciando uma significativa expansão de IES, nos últimos anos (Malequeta, et al., 2017; Nhantumbo et al., 2018; Salomão et al., 2018; Agostinho & cols., 2020). Disso, resulta que Moçambique conta actualmente com pouco mais de “ (...) 53 IES entre Universidades, Academias, Escolas Superiores e Institutos Superiores públicos e privados” (Agostinho & cols., 2020, p.74).

Não surpreende que, com a globalização, o advento e desenvolvimento tecnológico proporcionam maior diversidade socioeconómica e cultural actualmente. Aliada à essa conjuntura, a Educação Superior (ES), em Moçambique, debate-se com a concorrência e competitividade no mercado de ideias, implicando uma crescente disputa pela permanência, muitas vezes equacionada à introdução de várias modalidades e regimes de ensino, novos cursos de formação técnica com duração reduzida, ocasionando assim maior procura e um número considerável de ingressos por cada curso (Salomão et al., 2018; Agostinho & cols., 2020). Portanto, o recrudescimento de universidades privadas, em comparação com as públicas, a oferta de novos cursos, o ensino à distância e cursos de curta duração, enobrecem a massificação intrinsecamente ligada a essa nova ordem mundial. Acresce a isso o facto de o ES, no geral, constituir, junto da opinião pública, uma plataforma de formação que permite a inclusão e ascensão social (Osti et al., 2020).

Em razão desse desafio, exige-se a formação de profissionais com maior nível de conhecimento e altas habilidades, ideias criativas, inovadoras e elevado grau de responsabilidade e ética (Assis et al., 2020; Osti et al., 2020; Rossato et al., 2020), uma vez que estudantes bem formados profissionalmente representam um ganho substancial em matéria de mudança de estilos de vida, dada a sua positiva influência no contexto ecológico-sistémico, e o seu desempenho na antecipação das consequências de curto, médio e longo prazos (OECD, 2018b), sem ignorar o facto de que indivíduos com graus elevados de instrução técnica representam índices de empregabilidade e de rendimento aceitáveis, exibindo precisa e igualmente maior proficiência verbal e numérica (Amaral et al., 2014; Amaral, 2014; Lane & Colon, 2016).

Não obstante os benefícios expostos, as buscas em contacto com diversas fontes literárias, nas diferentes bases de dados, têm revelado nos últimos dez anos, um crescente volume de estudos associados à satisfação académica em Moçambique (cf. Zacarias, 2012; Lufiande, 2014; Mavanga & Bruno, 2016; Augusto, 2017; Malequeta et al., 2017; Nhantumbo et al., 2018; Salomão et al., 2018; Morais, 2019; Agostinho & cols., 2020; Nhachengo, & Almeida, 2020, 2021), o que nos permite depreender que o interesse pelo estudo da satisfação académica em estudantes do ES converteu-se num instrumento de reconhecido valor em

várias áreas do conhecimento (Freitas et al, 2020; cf. Matos et al., 2020). Realçamos o facto de que conquistar um título académico superior, em um país com desigualdades historicamente expressivas e mobilidade social restritas, como o caso de Moçambique, constitui um mecanismo de busca ou criação de oportunidades e melhoria da qualidade de vida socioprofissional (Martins & Martins, 2019; Casiraghi, et al., 2020). No entanto, a qualidade exigida em contextos de actuação profissional pode ser antecipada se investigado um dos principais indicadores da qualidade de IES, especificamente, a satisfação com experiência académica de alunos (Ramírez, 2019; Almeida et al., 2020; Assis et al., 2020; Costa et al, 2020; Rossato et al., 2020).

Epistemologicamente, a satisfação académica é tida como o resultado da visão dos estudantes em matéria de observação e percepção do cenário do ensino e aprendizagem na universidade (Morales et al., 2018), implicando, por conseguinte, a confirmação ou não das expectativas face à realidade por eles experienciada (Suehiro & Andrade, 2018). Com base nisso, quanto maior for a satisfação melhores serão os indicadores da qualidade de aprendizagem no contexto académico (Assis et al., 2020). Deste modo, a satisfação académica pressupõe a felicidade e o bem-estar de estudantes e a qualidade de IES (Farsen et al., 2018; Ramírez, 2019; Almeida et al., 2020; Frenhan & Silva, 2021). Cumpre-nos, porém, reportar que as dificuldades de adaptação académica levam a índices insatisfatórios de desempenho e evasão universitária, já que a satisfação académica impele o estudante a aproveitar as oportunidades providenciadas pela instituição, instigando-o em aprofundar os conteúdos de ensino e aprendizagem, a participar em vários projectos tais como, de pesquisa e extensão e/ou em programas de estágio, uma vez que lhe garantem segurança no exercício da respectiva actividade profissional. Daí que, conhecer o nível de satisfação académica é importante para mobilizar acções que promovam melhorias internas, o desenvolvimento de estratégias institucionais, reconhecer novas oportunidades e realizar oficinas de acompanhamento, para além de propiciar apoios aos estudantes em situações críticas (cf. Ambiel et al., 2016; Peron et al., 2019).

É nesse sentido que apresentamos este artigo agregador de estudos prévios (correlatos) ligados ao constructo da satisfação académica, como resposta estratégica para não só acirrar e ampliar debates, mas também servir de respaldo para estudos em linha das variáveis mais investigadas no contexto nacional. Em termos sistemáticos visando a compreensão dessa temática, o presente artigo compõe-se, além desta introdução, por subtítulos sobre método e procedimentos, estratégia analítica, correlatos de satisfação académica em Moçambique, considerações finais e referências.

### 2.3.2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, fundamentada em métodos de investigação de estudos prévios de materiais já publicadas, com o objectivo de procurar informações teóricas, empíricas e estudos com distintas abordagens (Mendes et al., 2019; Porto et al, 2021). Seguiu-se depois a busca bibliográfica de estudos prévios, a fim de se adquirir melhor compreensão sobre a temática, baseada em oito momentos: identificação do tema e seus descritores, busca nas bases de dados digitais, fixação dos critérios para inclusão e exclusão dos estudos, busca de correlatos completos, definição das informações por se extrair dos estudos-selecção, categorização e avaliação dos referidos estudos, interpretação dos resultados e apresentação da revisão síntese do conhecimento.

Nos referidos termos, os estudos correlatos foram organizados conforme a estratégia PICO (P: População; I: Intervenção; C: Comparação; O: Desfecho), ou melhor: P = Estudantes; I = Satisfação Académica; Satisfação com Experiência Académica; C = Com comparação; e O = Ensino Superior. A exigência digital dos dados foi realizada no período entre Março e Junho de 2021, utilizando os *sites* para pesquisa científica: *Google Académico*, *Google Go*, e *ScientificElectronicLibrary Online (SciELO)*. Para o efeito, emitimos o levantamento dos dados com base nos descritores: Estudantes; Satisfação académica, Satisfação com experiência académica; Ensino Superior, Moçambique, como sugerido em *DecsBireme*.

- *ESTRATÉGICA ANALÍTICA*

Após o levantamento das publicações compulsamos os respectivos resumos e consequente análise e/ou leitura. Por um lado, acautelamos os seguintes critérios de inclusão: textos completos, disponíveis *on-line*, em língua portuguesa e inglesa, estudos ligados ao constructo: satisfação académica (entre artigos empíricos, dissertações e teses). Por outro lado, excluimos os estudos de revisão de literatura, cartas ao editor, assim como estudos não realizados com estudantes universitários. Desse modo, dentre as publicações agrupadas através do resumo, apenas consideramos aquelas cuja característica temática fosse o constructo da satisfação académica em Moçambique. Nesse curso, a busca incluída na categorização dos resultados rendeu-nos 10 textos sendo, 9 artigos empíricos e 1 dissertação, todos lidos na íntegra), publicados entre os anos 2012 e 2021, o que viria a proporcionar uma melhor compreensão temática, conforme reportado no ponto (correlatos) que se segue.

- *CORRELATOS DE SATISFAÇÃO ACADÉMICA EM MOÇAMBIQUE*

Os correlatos do estudo da satisfação com experiência académica em Moçambique tendem a observar (como referido anteriormente) um crescente recrudescimento na última década. O constructo da satisfação académica, no ensino superior, tem sido claramente associado às variáveis sociodemográficas de estudantes, do curso, de institucionais vocacionadas ao ensino e aprendizagem (Salomão et al., 2018; Agostinho & cols., 2020), na medida em que, tal associação, no pódio teórico, produz efeitos sobre como a satisfação pressupõe a qualidade da aprendizagem (cf. Soares & cols., 2002; Schleich & cols., 2006; Lazibat et al., 2014; Ramos et al. 2015; Sadeh&Garkaz, 2015; Alves & Martins, 2017; Suehiro& Andrade, 2018). Nesses termos, conviria reportar que os autores moçambicanos engajam-se em avaliar a dimensão da satisfação académica recorrendo sistematicamente ao uso de vários instrumentos de medida, maioritariamente estrangeiros, nomeadamente: O *CollegeStudentSatisfactionQuestionnaire* (Betz& cols., 1971); *Questionário de Satisfação Académica - QSA* (Soares & cols., 2002); O modelo *StudentSatisfaction Inventory* (Group Noel-Levitz, 2003); *Escala de Satisfação com a Experiência Académica - ESEA* (Martins, 1998; Schleich & cols., 2006); *Escala de Satisfação Académica Universitária - ESAU* (Sisto et al., 2008); *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)* (Nhachengo & Almeida, 2020), sendo esse último adaptado para a população moçambicana.

Na esteira dos mais reconhecidos estudos moçambicanos, ligados ao constructo desta discussão, os autores têm integrado em suas amostras estudantes de vários cursos, por nomear: Português, Inglês, Francês, História, Geografia, Filosofia, Psicologia Educacional, Química, Biologia, Matemática, Informática, Educação Visual, Agro-processamento; Educação Física e Desporto (regime laboral, da então UP-Quelimane, hoje Uni-Licungo) (Lufiande, 2014); Física, modalidade de Educação à Distância (EaD) (Mavanga& Bruno, 2016); Administração e Gestão da Educação; Direito; Educação Visual; Ensino Básico; Ensino de Biologia; Ensino de Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Ensino de Matemática; Ensino de Química; Ensino do Português; Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário; Gestão dos Recursos Humanos; História Política e Gestão Pública; Informática Aplicada; Psicologia Social e das Organizações (em regime pós-laboral da então Universidade Pedagógica (UP) Delegação de Tete, hoje Universidade Púngue) (Augusto, 2017); Física (UP-EaD) (Malequeta et al, 2017); Alunos do Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC), da Universidade Católica de Moçambique (UCM) da Universidade Zambeze (UniZambeze), da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira (UP-Beira) (Nhantumbo et al., 2018); Ensino Básico (Salomão et al, 2018); Engenharia,

Universidade Eduardo Mondlane (UEM) (Morais, 2019); Gestão de Marketing na Universidade Católica de Moçambique, Nampula (Agostinho & cols., 2020); e estudantes do 1.º ano da Universidade Pedagógica, Maputo (Nhachengo & Almeida, 2021).

Um dos estudos pioneiros sobre a satisfação académica em Moçambique foi realizado por Zacarias (2012). Orientado a investigar a percepção da qualidade académica e institucional junto de 120 estudantes do ensino superior, aplicou um questionário padronizado (35 itens). Com base nele, nove factores determinaram a dimensionalidade da percepção da qualidade académica, sendo: (i) qualidade académica do corpo docente, (ii) estrutura institucional e académica, (iii) processo de leccionação e material de apoio, (iv) empatia do corpo docente e processo de avaliação, (v) material suplementar das aulas e sucesso nas avaliações, (vi) processo de formação e preparação para actividades futuras, (vii) qualidade do material de apoio e acervo bibliográfico, (viii) desenvolvimento de espírito crítico estudantil e, a (ix) calendarização adequada das actividades; os dados relativos à variância, no seu conjunto, cifraram-se em 68.31%.

Os resultados evidenciaram os aspectos a ser incrementados para a melhoria da qualidade de aprendizagem e vida académica, muito particularmente no que se refere ao *melhoramento das condições de ensino e aprendizagem em salas de aulas, a introdução de mecanismos que permitam uma maior interacção entre os diversos intervenientes no processo e melhoramento dos sistemas de resolução de conflitos e o melhoramento da qualidade do corpo docente através de acções de formação e capacitação em metodologias de ensino e avaliação* (p.15).

Dois anos mais tarde Lufiande (2014) analisou o grau de satisfação académica e sua associação com o rendimento escolar em 200 estudantes universitários do 3º ano na Universidade Pedagógica - Delegação de Quelimane. O *Questionário de Satisfação Académica – QSA* (adaptado de Almeida, 2001), encontrou uma relação positiva entre o grau de satisfação e rendimento académico. No entanto, não foram achadas diferenças estatisticamente expressivas por sexo, idade, nem por curso de frequência.

Já Mavanga & Bruno (2016) avaliaram a satisfação junto de 116 estudantes do 3º Ano, curso de Física, modalidade de Educação à Distância (EaD) na UP, concretamente nos Centros de Recursos: *Matola (23), Maputo (30), Chibututuine (20), Inharrime (14), Massinga (6), Inhassoro (14) e Namaacha (4)* (p.71). O estudo integrou características sociodemográficas de alunos, competências profissionais, motivação com o curso, o funcionamento e organização pedagógica, a qualidade dos módulos de ensino e, a auto-avaliação. Apesar de reveladas dificuldades de aprendizagem, os estudantes revelaram-se satisfeitos com o curso.

Por seu turno Augusto (2017), na perspectiva de evidenciar os determinantes locais que influenciam a satisfação e lealdade de estudantes da Universidade Pedagógica - Tete, avaliou o nível de satisfação associada aos serviços prestados pela instituição partindo de indicadores de desempenho. Integrando 15 estudantes, a análise factorial exploratória indicou seis (6) dimensões: infra-estrutura, lealdade, envolvimento, atendimento, imagem e satisfação com os serviços. Portanto, o modelo estrutural fixado através de uma análise recursiva “SEM” não evidenciou forte relação entre a satisfação e lealdade. No mesmo ano, pesquisando satisfação em 37 alunos do curso de graduação em Educação Física e Desporto (EaD) da Universidade Católica de Moçambique (UCM), quanto às condições físico-pedagógicas, Malequeta et al. (2017) concluiu que os estudantes reconhecem a qualidade de ensino como satisfatória.

Orientando-se da mesma postura empírica, Nhantumbo et al. (2018) averiguou a associação entre a satisfação universitária e o rendimento académico em 400 estudantes de quatro Instituições de Ensino Superior (IES) sendo, duas públicas e duas privadas respectivamente, cidade da Beira. Para tal, foi aplicado o *Questionário da Satisfação dos Estudantes Universitários com a Educação – SEUE*, de autoria de Palacios e Garcia, 2003. Nessa perspectiva, os resultados indicaram satisfação académica(59%) e rendimento suficiente (64.25%) à aprovação do semestre. No entanto, não foi achada influência expressiva por conta do sexo, estatuto socioeconómico e agregado familiar. Nesse quadro, obteve-se uma relação significativa e positiva entre a satisfação e o rendimento académico. Entretanto, a qualidade dos serviços prestados foi marcadamente crítica.

Salomão et al. (2018) associou a satisfação com a experiência académica com as variáveis sociodemográficas em 143 estudantes de licenciatura em Ensino Básico (EB) da então UP-Nampula, actual Universidade Rovuma localizado a norte de Moçambique). Utilizando-se um *questionário sociodemográfico* e a *Escala de Satisfação em Experiência Académica(ESEA)* (Schleich & cols., 2006). Os achados indicaram tripla dimensionalidade: (i) satisfação com o curso como sendo a mais crítica, seguida de (ii) oportunidades de desenvolvimento e por último (iii) com a instituição. Portanto, 30,1% (pouco satisfeito com o curso); 33,6% (satisfeito com a oportunidade de desenvolvimento) e 43,4% (satisfeitos com a instituição). Nas correlações entre os factores sociodemográficos com as dimensões da satisfação académica, a variável *sexo* foi achada positiva quando comparada com a da oportunidade de desenvolvimento que foi mais favorável para as mulheres. Em contrapartida, os homens manifestaram uma associação positiva na satisfação quando comparada com a instituição, as variáveis *anos de frequência* e *número de vezes que o estudante reprovou*, correlacionaram-se negativamente com a satisfação académica quando comparadas com o

curso e oportunidade de desenvolvimento, respectivamente. Por fim, o *número de disciplinas reprovadas* mostrou-se menos correlacionada quando comparada a satisfação com o curso e satisfação com a instituição. Contudo, o conhecimento do nível de (in)satisfação académica e variáveis de análise foi considerado importante para a organização e implementação de estratégias conducentes à melhoria de qualidade de educação nesse âmbito.

Mais para zona sul de Moçambique, Morais (2019) avaliou a qualidade dos cursos de Pós-Graduação da Universidade Eduardo Mondlane, localizando os níveis de satisfação universitária em 54 estudantes da Faculdade de Engenharia. Os resultados obtidos mostraram satisfação positiva no tocante à organização, funcionamento e gestão do curso, e quanto às disciplinas curriculares. Nessa perspectiva, *a análise factorial identificou a estrutura curricular, conhecimento da calendarização das actividades curriculares, esforço do coordenador para resolver problemas, participação dos estudantes na gestão do curso, desempenho científico e pedagógico do professor, qualidade das infra-estruturas, selecção/identificação do supervisor e condições materiais e financeiras para a realização da pesquisa como principais factores que influenciaram a satisfação dos estudantes* (Morais, 2019, p. 8). Entretanto, os recursos e serviços de apoio (infra-estruturas) foram achados críticos.

De regresso à Nampula, Agostinho e cols., (2020) explorou qualitativamente a satisfação académica de 10 sujeitos (sete alunos finalistas e três gestores) para identificar os factores associados ao curso de licenciatura em Gestão de Marketing na Universidade Católica de Moçambique, Nampula. A análise temática de conteúdo com base na entrevista semiestruturada apontou graus de satisfação positiva em diferentes aspectos: *relações entre alunos e aluno-professor; competência e desempenho dos professores; matéria e conteúdos aprendidos, condições e meios de aprendizagem e o gosto pelo curso são os factores que contribuem para essa satisfação académica* (p.73). Pese embora tais resultados, alguns aspectos tenham sido tomados como negativos: *número de disciplinas de cálculos; reduzido tempo para a realização de trabalhos, diversificação de técnicas de avaliação do desempenho dos alunos com base nas características individuais*. (Loc. Cit., p.73).

Mais recentemente, Nhachengo e Almeida (2021) investigaram a relação entre as vivências académicas e o rendimento escolar de 539 estudantes do 1.º ano da Universidade Pedagógica, Maputo, donde foi aplicada a versão moçambicana do *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior – QAES* (cf. Nhachengo & Almeida 2020). Os resultados marcaram uma correlação significativa entre o rendimento e vivências académicas nos aspectos ligados à adaptação institucional, projecto de carreira e adaptação no estudo (no

primeiro semestre), e acrescentou-se a dimensão da adaptação pessoal e emocional (final do segundo semestre).

### 2.3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu 10 estudos empíricos, maioritariamente exploratórios, descritivo-quantitativos, alinhados à satisfação académica no ES em Moçambique. Seguros dessa constatação cumpriria considerar, *em primeiro lugar*, que a satisfação académica alude à maneira como os alunos percebem o seu contexto e experiência de ensino e aprendizagem, principalmente nas dimensões, do curso, desenvolvimento pessoal, relações interpessoais e do perfil institucional. Nessa perspectiva, caberia, *em segundo posição*, afirmar que a satisfação académica revela-se proporcional à qualidade das condições oferecidas no sistema universitário, ao mesmo tempo que, *em terceiro ponto*, favorece a formação e maior cristalização de competências e habilidades necessárias para a inserção profissional, desenvolvimento de carreira e transformação sociocultural.

*Em quarto plano*, no quadro dos resultados mais impactantes dos correlatos expostos, consideramos ter sido considerada a pertinência dos aspectos associados à satisfação académica no entendimento da maneira como os estudantes avaliam o funcionamento dos referidos cursos, o que tornou cada vez mais evidente o papel de IES na garantia da satisfação dos estudantes. Já *em quinto lugar*, foi sistematicamente evidente, que pouco mais que metade dos estudos prévios apresentados foram realizados utilizando-se escalas de medida estrangeira, e outros com técnicas que não permitissem a tomada de decisões consistentes, tomando em linha de conta a abordagem e o tamanho amostral. Assim, tais consecuições revelam, no mínimo, impactante lacuna na construção ou adaptação de instrumentos de avaliação psicológica (exceptuando-se os estudos de Zacarias, 2012; Mavanga e Bruno, 2016; Augusto, 2017; Malequeta et al., 2017; e de Nhachengo e Almeida, 2021), respectivamente. É, substancialmente, incontestável, *em quinto lugar*, a necessidade de doravante se conduzirem mais estudos em âmbito nacional, tendo em conta a heterogeneidade populacional e robustez de amostras. Notadamente são implicadas, *em sexta posição*, para o futuro, a realização de estudos metrológicos e de precisão, associados à dimensão da satisfação académica, acrescida ao facto de a referida temática ser parcamente objecto de pesquisas em Moçambique.

## REFERÊNCIAS

- Agostinho, M. N. L., Aliante, G., & Sapeto, C. C. L. (2020). Factores de Satisfação Académica entre Estudantes de um Curso de Licenciatura na Universidade Católica de Moçambique em Nampula. *Revista Científica Suwelani V 3*(1). 73-89.
- Almeida, L. S. (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior: Desafios e oportunidades*, ADIPSIEDUC, (17-33).
- Almeida, L. S., Taveira, M do C., Peixoto, F., Silva, J. C., & Gouveia, M. J. (2020). Escala de Satisfação no Domínio Académico em Universitários Portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*. 54(1), 93-101, [doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08](https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.08).
- Alves, M. A., & Martins, L. A. (2017). Análise estratégica sobre a satisfação dos estudantes de cursos de graduação na área da saúde em Belo Horizonte. In: I Simpósio Mineiro de Gestão, I., *Belo Horizonte. Anais do I Simpósio Mineiro de Gestão (SIMGE)*.
- Amaral, O. A. (2014). *Inteligência e rendimento escolar: Estudo da sua relação tomando os dados da adaptação e validação da Bateria de Provas de Raciocínio (BPR 7/9) a alunos moçambicanos*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação,
- Amaral, O. A., Almeida, L. S., & Morais, M. J. (2014). Bateria de Provas de Raciocínio: Precisão e Validade em Alunos Moçambicanos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), 83-96.
- Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2019). Relações entre Adaptabilidade de Carreira e Vivências Acadêmicas no Ensino Superior. *Psicología desde el Caribe*, 33(2), 158-168. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7071>.
- Araújo, M. A., & Almeida, S. L. (2019). Sucesso académico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior: Desafios e oportunidades*, ADIPSIEDUC. (159-178).
- Assis, R. C. C., Moura, G. L., & Alves, M. A. (2020). Satisfação dos estudantes de cursos de Gestão de uma Instituição Superior Pública. *ForScience*, 8(1), e00656-e00656, [doi: 10.29069/forscience.2020v8n1.e656](https://doi.org/10.29069/forscience.2020v8n1.e656).
- Augusto, M. A. (2017). *Análise de determinantes da satisfação dos alunos da Universidade Pedagógica – Delegação de Tete*. Mestrado em Estatística e Gestão de Informação, Especialização em Marketing Research e CRM, Universidade Nova de Lisboa.
- Betz, E. L., Menne, J. W., Starr, A. M., & Klingensmith, J. E. A. (1971). Dimensional Analysis of College Student Satisfaction. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 4(2).99-106.
- Bucuto, M. C. (2016). *Expectativas académicas e suporte social: Impacto no sucesso escolar em estudantes universitários do 1º ano em Moçambique*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade em Psicologia da Educação. Universidade do Minho.
- Campira, F. P. (2016). *Construção e validação de uma escala de autoconceito: Estudo com alunos universitários do 1º ano da Universidade Pedagógica de Moçambique*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade Psicologia da Educação. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

- Casiraghi, B., Almeida, L.S., Boruchovitch, E., & Aragão, J. C. S. (2020). Rendimento acadêmico no Ensino Superior: variáveis pessoais e socioculturais do estudante. *Revista Práxis*, 122(4), 95-104.
- Costa, H. R. S., Costa, P. H., Chaves, T. J. C., & Soares, D. J. M. (2020). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica dos Estudantes do IFMG – CAMPUS PIUMHI. *ForScience, Formiga*, 8(2). 1-13. [doi: 10.29069/forscience.2020v8n2.e734](https://doi.org/10.29069/forscience.2020v8n2.e734).
- Dantas, I. L., Matos, D. L., J.J. S., Moreira, Melo, E. V., Costa, E. F. O. & Neta, M. T. S. L. (2021). Relação entre saúde mental e vivência acadêmica dos estudantes de Engenharia de Alimentos e Engenharia Civil de uma universidade pública da região Nordeste. *Research, Society and Development*, 10(3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13585>.
- Dias, D. (2019). Resultados de aprendizagem: Da intenção do professor à ação do estudante. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades*, ADIPSIEDUC. (115-136).
- Donaciano, B. (2011). *Vivências Acadêmicas, Métodos de Estudo e Rendimento escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica*. Tese de Doutorado em Ciências de Educação, Especialidade de Psicologia da Educação. Universidade do Minho.
- Faria, A. A. G. B. T., & Almeida, L. S. (2021). Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: análise em função do gênero e sistema de cotas. *Revista AMAzônica*. 13(1).94-115.
- Farsen, T. C., Boehs, S. T. M., Ribeiro, A. D. S., Biavati, V. P., & Silva, N. (2018). Qualidade de vida, Bem-estar e Felicidade no Trabalho: sinônimos ou conceitos que se diferenciam? *Interação em Psicologia*, 22(1), 31-41. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v22i1.48288>.
- Fleith, D. S., Gomes, C. M. A., Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Expectativas de Sucesso Profissional de Ingressantes na Educação Superior: Estudo Comparativo. *Avaliação Psicológica*, 19(3), 223-231.
- Freitas, V. B., Souza, M. S., & Silveira, M. A. P. (2020). Satisfação de discentes no Ensino Superior: uma análise a partir do curso de Agronomia do Instituto Federal Goiano. *Research, Society and Development*, 9(8), 1-40, <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.6492>.
- Frenhan, M., & Silva, D. A. (2021). A felicidade na voz de estudantes universitários. *Research, Society and Development*, 10(2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i2.12505>.
- Group Noel-Levitz (2003). National student satisfaction report. [www.noellevitz.com](http://www.noellevitz.com).
- Lane, M., & Colon, G. (2016). *The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes*. OECD.
- Lazibat, T., Baković, T., & Dužević, I. (2014). How perceived service quality influences students' satisfaction? Teachers' and students' perspectives. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(7-8), 923-934.
- Lopes, B. D. (2017). *Vivências acadêmicas e métodos de estudo no Ensino Superior*. Alcance Editores, Maputo
- Lufiande, J. A. (2014). *Análise da satisfação acadêmica e rendimento escolar em estudantes do ensino superior - Caso da UP-Quelimane*. Dissertação de Mestrado. Universidade Pedagógica.

- Malequeta, A. F., Santos, L. S., & Pery, M. R. M. (2017). Análise da satisfação acadêmica de estudantes do curso de Educação Física e Desporto do Ensino a Distância da UCM. *Educação à Distância*, 7(1), 73-92.
- Marinho-Araujo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141, [doi: 10.15689/ap.2015.1401.15](https://doi.org/10.15689/ap.2015.1401.15)
- Martins, F. (1998). A satisfação acadêmica: Construção de uma escala. *Anais do 4º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Universidade do Minho*, 188-193.
- Martins, I., & Martins, I. (2019). Educação em Ciências e Educação em Saúde: Breves apontamentos sobre histórias, práticas e possibilidades de articulação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 25(2), 269–275.
- Matos, S. A., Fernandez, A. C., Souza, A. B. M., Fernandes, J. F., Lira, J. O. & Monteiro, C. E. B. (2020). Vivências de graduandos em Enfermagem de uma unidade acadêmica do interior do estado em um hospital universitário de média e alta complexidade na capital amazonense. *Braz. J. of Develop*, 6(8), 59528-59535. [doi:10.34117/bjdv6n8-393](https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-393).
- Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 583-591. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111118>.
- Mavanga, G. G. & Bruno, N. (2016). Um olhar reflexivo sobre o curso de física à distância na universidade pedagógica. Análise da satisfação dos discentes. *Revista Lyalsho, Centro de Educação Aberta e à Distância*, 6 [s.n]. 62-78.
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. C. P., & Galvão, C. M. (2019). Uso de gerenciador de referências bibliográficas na seleção dos estudos primários em revisão integrativa. *Texto contexto- enfermagem*, 28(14). <https://dx.doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2017-0204>.
- Mieles, J. L. A., & Delgado, E. A. L. (2017). La satisfacción de los estudiantes de Psicopedagogía con la metodología docente: un estudio diagnóstico. II Jornada De Investigación Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil. *Revista Ciencia y Tecnologia*.
- Monteiro, S., Franco, A., Soares, D., Garcia-Aracil, A., & Almeida, L. S. (2017). Beating the odds in university, labour Market and life: The role of Higher Education in times of socioeconomic change. In J. A. Gonzalez-Pienda, A. Bernado, J. C. Núñez, & Rodrigues, C. (Eds.), *Factors affecting academic performance*, Nova Science Publs. (295- 307).
- Morais, K. M. M. (2019). *Avaliação da Satisfação e de Qualidade dos Cursos de Pós-Graduação da Universidade Eduardo Mondlane na perspectiva dos estudantes: O caso da Faculdade de Engenharia*. Dissertação de Mestrado em Gestão Empresarial, Faculdade de Economia, UEM.
- Morales, J. V., Valle, M., Díaz, A., & Pérez, M. V. (2018). Adaptacion de la Escala de Satisfaccion Académica en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Psicologia Educativa*, 24(2), 99-106.

- Nhachengo, M. V., & Almeida, L. S. (2020). Transição e adaptação académica dos estudantes do Ensino Superior em Moçambique: Estudo de um instrumento de avaliação. *Revista E-Psi*, 9(1), 107-117.
- Nhachengo, M. V., & Almeida, L. S. (2021). Adaptação ao ensino superior e rendimento académico em estudantes moçambicanos. *Revista AMAzônica*, XIII(1), 56-72.
- Nhantumbo, D. J., Carreño, Á. B., & Bruce-Nhantumbo, B. S. (2018). Satisfação com a educação recebida e rendimento académico em estudantes do ensino superior da cidade da Beira, Moçambique. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento Publicación en línea*, 18(2), 316-334.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD]. (2018a). *Education at glance 2018. OECD Indicators*. Paris: OECD. doi: 10.1787/eag-2018-en.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018b). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>.
- Osti, A. Chico B. M., Oliveira V., & Almeida, L. S. (2020). Satisfação académica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, 9(1), 94-106.
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação académica no Ensino Superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação académica no ensino superior: desafios e oportunidades ADIPSIEDUC*. (99-114).
- Paulo, T. G., & Almeida, L. S. (2021). Satisfação com as vivências académicas: Validação de questionário junto de estudantes do 1º ano do ensino superior em Angola. *Revista AMAzônica*, 13(1), 134-151.
- Pereira, M. A. S. (2016). *A influência da gestão democrática na satisfação dos docentes para o alcance da qualidade de ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação – Administração e gestão da educação. Universidade Pedagógica Sagrada Família.
- Peron, D. V., Dechechi, E. C., & Bezerra, R. C. (2019). Identificação da adaptação académica nos aspectos pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional: estudo no IFPR FOZ do IGUAÇU. *Revista Mundi Sociais e Humanidades*. 4(2), 60-1-60-18.
- Porto, T. N. R. S., Rodrigues, T. S., Mendes, M. M. P., Sousa, R. M. M., Feitosa, G. T., Sousa, I. D. B., Neves, N. V. P., & Reis, L. N. (2021). Principais causas de absentéismo por professores: revisão integrativa de literatura. *REAS/EJCH*, 13(1) e5135, 1-10, <https://doi.org/10.25248/reas.e5135.2021>.
- Ramírez, F. R. (2019). Nivel de satisfacción académica en estudiantes de Paramédico y Protección Civil de la Universidad Tecnológica del Valle de Toluca. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 10(19), e032. e032. [doi.org/10.23913/ride.v10i19.551](https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.551).
- Ramos, A. M., Barlem, J. G. T., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Silveira, R. S., & Bordignon, S. S. (2015). Satisfação com a experiência académica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Texto Contexto Enferm., Florianópolis*, 24(1), 187-95.
- Ramos, A. M., Tomaschewski-Barlem, J. G., Lunardi, V. L.; Barle, E. L. D., Schmidt, L. G., & Nogario, A. C. D. (2016). Determinantes da satisfação com a experiência académica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Revenferm UERJ*, 24(4), 1-6, <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2016.9555>.

- Rossato, V. P.; Pinto, N. G. M., & Müller, A. P. (2020). Satisfação acadêmica de estudantes de ensino superior: o caso de um *campus* universitário. *GeSec*, 11(3), Set/Dez, 185-211, doi: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v11i3.1082>.
- Sadeh, E. & Garkaz, M. (2015). Explaining the mediating role of service quality between quality management enablers and students' satisfaction in higher education institutes: the perception of managers. *Total Quality Management & Business Excellence*, 26(11-12), 1335-1356.
- Salomão, I. F. C. de S., Abacar, M., & Aliante, G. (2018). Satisfação acadêmica em estudantes do curso de graduação em Ensino Básico da Universidade Pedagógica - Delegação de Nampula. *Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo*, 4(1), 24-42. <https://doi.org/10.18256/2447-3944.2018.v4i1.2239>.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Sisto, F. F., Muniz, M., Bartholomeu, D., Pasetto, N. S. V., Oliveira, A. F., & Lopes, W. M. G. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55.
- Soares, A. P.; Vasconcelos, R., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na Universidade: apresentação e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA). *Contextos e Dinâmicas da Vida Acadêmica*, Universidade do Minho, [s.v.], [s.n.], 153-165.
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. (2018). Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. *Psicol. Pesqui. Juiz de Fora*, 12(2), 1-10. doi: [10.24879/2017001200200147](https://doi.org/10.24879/2017001200200147).
- Surdez, E. G., Sandoval, M del C., & Lamoyi, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26.
- Taveira, M. C. (2000). *Sucesso no Ensino Superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional*. Porto Editora.
- Zacarias, D. A. (2012). Avaliação da percepção sobre qualidade acadêmica e institucional numa instituição de ensino superior em Moçambique. *Livro de Actas do XXII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), "Ensino Superior e Investigação Científica no Espaço da CPLP"*, 18 a 20 de Junho. [https://www.academia.edu/download/31515232/Artigo\\_AULP\\_Zacarias.pdf](https://www.academia.edu/download/31515232/Artigo_AULP_Zacarias.pdf).

## 2.4 Práticas Reflexivas, Autoformação e Interformação Docente no Ensino Superior em Moçambique: Pressupostos para Sucesso das Reformas Curriculares

*Edú Rafael Domingos Manuel*  
[edubeira@yahoo.com.br](mailto:edubeira@yahoo.com.br)

### Resumo

Atualmente a sociedade clama pela melhoria da qualidade da prática educativa formal, ou seja a aprovação com as competências requeridas. Sobre esta realidade, a acusação maior recai ao sujeito orientador da construção do conhecimento - o professor/educador, vagamente considerado como pouco competente e preso ao paradigma transmissivo/behaviorista<sup>45</sup>. Percebida a mediação educativa a partir do triângulo pedagógico<sup>46</sup> (professor-alunos-saberes), neste artigo de reflexão filosófica com fundamentos teóricos de Zabalza:1987, Zeichner:1993 e Perrenoud, 2002 pretendemos despertar a consciência dos docentes sobre a necessidade de reflexão crítica sobre suas práticas educativas e ao incremento da autoformação e interformação permanente, visando colmatar muitas das dificuldades sentidas no exercício solitário que caracteriza normalmente a lecionação. Acreditamos que os subsídios teóricos incentivarão à criatividade docente, promoverão as atitudes de cooperação e colaboração e eliminarão as fronteiras de conhecimento que caracterizam as práticas docentes.

**Palavra-chave:** Práticas reflexivas; autoformação; interformação docente.

### 2.4.1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de toda e qualquer sociedade depende da formação de Homens competentes académica, pessoal, social e emocionalmente, frutos da eficácia e qualidade da educação existente e praticada. Assim, têm cada vez mais ocorrido nas instituições educativas reformas e sistematização dos conhecimentos a mediar, o aprimoramento e harmonização dos saberes ao contexto real de sua implementação, reforçando-se a maior responsabilização dos docentes, para a efetiva construção dos saberes em seus alunos/educandos. Todavia, muitas das vezes observamos alunos/educandos a progredirem nos diferentes níveis de ensino sem que tenham acomodado conhecimentos requeridos para a progressão. Outrossim, encontramos professores, que olham para seu ofício como última escolha de entre as distintas profissões preferenciais, não buscam sua profissionalização, não se dedicam arduamente á melhoria de sua performance profissional, estão basicamente centralizados no modelo transmissivo/behaviorista (ele sujeito da aprendizagem e seus alunos objetos da mesma) –

---

<sup>45</sup> Centrado na logica dos saberes, na resolução da complexidade do ato educativo unidireccionalmente, tornando neutra a contextualização do conhecimento (Formosinho, 2015, p.9, cit. Formosinho, Machado & Elza:2015)

<sup>46</sup> Segundo Houssaye, cit. Nóvoa (1995, p.8), no triângulo pedagógico, a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos; a função entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma logica de aprendizagem.

quer dizer, sobremaneira preocupados em cumprir com as metas dos conteúdos educativos existentes nos Programas de Ensino, sem que isto se reflita na aprendizagem dos alunos.

Percebemos o nível de preocupação do Ministério tutelar das instituições educativas pela reversão do cenário, pois vezes sem conta promove heteroformação para os docentes ao longo do ano, mas os ganhos continuam sendo baixos no que concerne a melhoria da qualidade pedagógica por estes desenvolvida.

Assim, achamos nós que a reduzida atitude crítica e reflexiva individual sobre sua prática pedagógica, a cristalização no desenvolvimento de atividades solitárias, acomodação às práticas de heteroformação, reduzida prática de autoformação e interformação, etc., sobremaneira está contribuindo para a manutenção do enfraquecimento da qualidade da educação. Ademais, consideramos que a ausência do desenvolvimento da comunidade da prática (Wenger, 1998) nas instituições educativas, onde o diálogo permanente é incentivado e valorizado, as práticas colaborativas, interativas e cooperativas são uma realidade, as lideranças das instituições educativas promovem e estimulam encontros de socialização do conhecimento entre os docentes e contribuem para o desenvolvimento profissional e aprendizagem profissional destes, implementando formação permanente em função das necessidades sentidas e não pelas prescritas (e.g, implementar um plano de formação que não constituía uma mais-valia para a melhoria das práticas pedagógicas).

Deste modo, nosso artigo partirá da concessão dos conceitos chaves em estudo, perspetivando desenvolvimento nos docentes atitudes reflexivas sobre a utilidade de garantir monopólio dos conhecimentos relativos a sua área de atuação; seguidamente trilharemos pela apresentação dos contributos que visem sua consciencialização pela melhoria da qualidade pedagógica desenvolvida, contribuindo deste modo para a formação de sujeitos críticos, ativos, construtores e transformadores de um Moçambique cada vez melhor.

#### **2.4.2 Conceito formação, autoformação e interformação docente**

A evolução secular e histórica das sociedades foi sempre caracterizada por mudanças contextuais, pela alteração das necessidades do momento, das prioridades, e do tipo de Homem a formar (às vezes mais reprodutivo, pouco criativo, pouco transformador, outras vezes mais colaborativo, interativo e participativo) para a transmissão e/ou mediação dos distintos saberes considerados imprescindíveis à manutenção social, económica, política, profissional, etc.

Este processo de metamorfoses paradigmáticas impulsionou o aparecimento, reformulação ou extinção de inúmeras especificidades profissionais neste primeiro quartil do século XXI (era da globalização, da sociedade neoliberal, da inclusão escolar, da massificação e universalização da escola, do rápido desenvolvimento técnico e tecnológico, das mudanças climáticas, etc.), para potenciar os indivíduos de novos conhecimentos, novas capacidades, habilidades e atitudes de atuação.

Por esta abrangência holística na especificidade da resposta dos indivíduos as inúmeras necessidades através de práticas e certo monopólio de regras e conhecimentos específicos (Sacristán,1995), o conceito formação “latu sensu” passou e está passando por permanente reformulação. Ora vejamos:

Para Bragança (2011, p. 2), a formação é “um processo interior, que liga-se à experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento, visando desenvolver com sucesso alguma profissão ou ofício”. Quer dizer, pela formação o indivíduo pessoalmente adquire os conhecimentos específicos à desenvolver em certas áreas do saber, com o propósito de eficazmente realizar as atividades inerentes a sua específica área de atuação.

Entende Zabalza (1987) que a formação constitui processo ativo/prático de enriquecimento e/ou transformação plena do indivíduo para o desenvolvimento das suas atividades correta e coerentemente, ou seja, pela formação o indivíduo busca sua auto-realização, eleva sua auto-estima e goza de satisfação por desenvolver as suas atividades com base no conhecimento adquirido e em construção.

Finalmente, para Garcia (2013,p.19), a formação é entendida como “processo socialmente interativo de repasse, transmissão e saberes, do saber-fazer e saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante”. Ou seja, na formação o indivíduo em interação e/ou colaboração com os outros recebe a aprendizagem, constrói o saber valorizado em seu contexto social, agindo como sujeito ativo das transformações sociais e económicas.

Assim, conhecidas as diferentes concepções sobre o conceito formação (variando por épocas, contextos, sociedades, etc..) existem contudo ideias, percepções coletivas e unânimes entre os autores, a saber, na formação ocorre aquisição de conhecimentos, transmitem-se experiências, trocam-se saberes, e constroem-se os fundamentais pilares da educação (aprender a ser, a fazer, a estar e a viver junto e com os outros).

Seguidamente, apresentaremos breves metamorfoses paradigmáticas do conceito de formação de professores.

Segundo Marques (2015, p.34), a formação de professores é “num conjunto de atividades sistemáticas e organizadas mediante currículo destinadas a desenvolver conhecimento teórico e prático que capacite profissionais para atuar em processos educativos”, ou seja, constitui formação do professor, a tarefa/ação de munir profissionalmente o formando ou professor (se tratando de formação inicial ou formação contínua/permanente) para o saber facilitar o conhecimento, com atualização dos conhecimentos teóricos e práticos e formas de orientação pedagógica-didáticas eficazes à construção de conhecimentos pessoais e de seus alunos.

Por seu turno, Garcia (1999) conceitua a formação de professores, como

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou 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. (p.26).

Em suma, conceituamos genuinamente a formação de professores como toda a ação pedagógica e didaticamente organizada, sequenciada, interativa e permanentemente guiada de construção e enriquecimento dos conhecimentos, das formas, procedimentos e modelos de desenvolvimento da ação pedagógica-educativa, do saber específico da área científica e do saber profissional a praticar e a desenvolver no ofício de professor.

Urge referir que a formação de professores ocorre fundamentada a um típico modelo (académico, personalista, reflexivo, crítico social, citando alguns), o qual é justificado por específica ou variadas tradições que consciencializam o exercício profissional do formando ou professor no seu dia-a-dia. Realçamos, contudo, que este processo da construção do saber docente, pode realizar-se pela via da autoformação, heteroformação e interformação.

Assim, Debesse (1982) e Garcia (2013) entendem a autoformação, como a acção, forma independente da pessoa buscar o conhecimento, as competências que precisa adquirir, atendendo e considerando seus propósitos, suas necessidades e as finalidades a alcançar; a heteroformação ocorre quando estes se submetem a construção do conhecimento guiada por um sujeito exterior, ficando sempre a espera que o mesmo traga o conhecimento, ocorrendo pouco capacidade de participação, pois já dizia Perrenoud (2002) que “ os formadores dos

professores construíram sua identidade, [.....] não se interessam pelas práticas dos colegas, em suma, as pessoas tornam-se formadoras pela mesma razão pela qual se tornaram professores: para falar, e não para ouvir”; e finalmente na interformação, existem um permanente trabalho de equipa entre os formandos, quando todos participam e comungam as ideias, todos se sentem parte integrante e sujeitos ativos da construção coletiva do conhecimento, das habilidades e das atitudes.

Deste modo, para que ação educativa dos professores contribuía para o desenvolvimento integral dos alunos é sempre necessário que eles estejam formados e pratiquem a autoformação, interformação e permanente reflexão sobre o seu exercício profissional. Assim, seguidamente abordaremos as atitudes do professor reflexivo e as tradições que fundamentam seu modelo de formação.

### **2.4.3 O professor reflexivo: atitudes e tradições de formação**

No exercício profissional, o professor enquanto agente mediador, construtor e transformador da realidade social deve constante e permanentemente refletir sobre a sua prática, sobre o seu trabalho educativo com o propósito de detetar os erros (se for o caso) para superá-los, mas também, principalmente para ter uma visão crítica e autocrítica sobre a sua forma de orientação pedagógica-didáticas, perceção e compreensão dos processos evolutivos de aprendizagem dos alunos e as ações eficazes de mediação e desenvolvimento do saber, das capacidades do fazer e do entendimento e compreensão da diversidade.

Sobre este prisma, afirmara Perrenoud (2002) que

A prática educativa reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, cuja realidade não se mede por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício quotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro.

Assim, no seu exercício profissionalizante enquanto profissional da educação, o professor, deve ao longo do ofício, refletir na sua prática (e.g, como estou desenvolvendo meu trabalho pedagógico, o que me está faltando, como devo melhorar, meus alunos estão construindo conhecimento, estão adquirindo as competências necessária da classe, ciclo ou nível de aprendizagem) e sobre a sua prática (o que está imperando o alcance das competências educativas em meus alunos, preciso utilizar novos métodos, novas estratégias de ensino-aprendizagem para que os mesmos atinjam os resultados de aprendizagem por mim pretendidos), portanto, um permanente movimento de diagnóstico e prognóstico sobre prática profissional.

Este processo da permanente reflexão sobre a prática estará facilitado pelo desenvolvimento de ações de auto e interformação, uma vez que estimulam a percepção, o conhecimento e entendimento dos alunos como grupos heterogêneos e incentivam a colaboração, cooperação e incrementam interação com os alunos e com os colegas de profissão, superando as dificuldades e melhorando a prática educativa.

Contudo, ressaltamos que a prática educativa reflexiva deve ser aprendida e desenvolvida de forma gradual ao longo do processo de formação de professores, através do desenvolvimento de atividades e ações práticas de reflexão, incentivando a análise e síntese das ideias nos alunos, apresentação de temas atuais e contextualizados para promoção de argumentação e trocas de percepções sobre a possibilidade de aceitação ou de rejeição das ideias sempre num ciclo de ação dialógica.

Outrossim, a construção do professor reflexivo, na acessão de Zeichner (1993) assenta-se em quatro tradições a saber: a tradição acadêmica (aquela muita acentuada no saber disciplinar a transmitir ou mediar com o aluno); a tradição da eficiência social (concentrada nas estratégias de ensino, ou seja, a prática de modificações e variações dos procedimentos metodológicos tendentes a compreensão dos conteúdos/matéria pelos formandos ou alunos); a tradição desenvolvimental (que atende os interesses, o pensamento e os padrões de desenvolvimento e crescimento do formando/aluno) e finalmente a tradição de reconstrução social (centrada na reflexão sobre a influência do contexto social e político na escolaridade e a avaliação da cultura vivida e praticada em sala de aula como incentivadora ou inibidora de valores de igualdade, necessários para a justiça e decência social).

Vale referir que todas as tradições devem ser equitativamente consideradas tão importantes no modelo reflexivo (incentivador do pensar e agir crítico e autocrítico em detrimento da prática de ações rotineiras, todavia consideradas válidas).

#### **2.4.4 Práticas reflexivas, autoformação e interformação do docente do Ensino Superior em Moçambique**

Na perspectiva de tornar as reformas curriculares eficazes e que inspiram o desenvolvimento das competências educativas dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, apresentamos seguidamente, algumas sugestões metodológicas de implementação das práticas reflexivas, da autoformação e interformação dos docentes.

Nosso primeiro contributo é dirigido as lideranças das instituições educativas, que precisam envolver-se plenamente no processo educativo desenvolvido pelos docentes, estimulando-os a

estruturarem-se em equipas de trabalho, com uma linguagem e cultura comum, fomentando prática de ações criativas, inventivas e de inovação estimulantes a participação de todos os alunos e a vitalidade da comunidade da prática (cooperação e colaboração entre professores, professores e alunos e outros profissionais) tendentes a eliminação dos resilientes estereótipos negativos sobre o sempre culpado pelo fracasso escolar – o aluno (o que não gosta de aprender, pouco interessado pela aprendizagem, cada vez menos empenhado, etc.).

Ainda a liderança das instituições educativas, precisam desenvolver programas de desenvolvimento profissional dos docentes em função das necessidades sentidas por estes ao longo do seu exercício profissional e não por necessidades prescritas, pois muito do que se aprende nas capacitações ou formações em exercício em nada acabam contribuindo para a melhoria das atividades educativas praticadas e desenvolvidas na sala de aula.

No que se refere ao desenvolvimento da prática reflexiva, lembramos aos docentes que o sucesso da sua atividade profissional reside no domínio e restrito monopólio de conhecimentos específicos da sua profissão, o que se consegue e desenvolve em função do desenvolvimento profissional e da permanente aprendizagem profissional.

Assim, estando o docente localizado no vértice superior do triângulo pedagógico (professor-alunos-saberes), cabe a ele buscar, aperfeiçoar a sua prática pelo desenvolvimento da meta-aprendizagem da sua atividade profissional (o aprender a aprender sempre) para encontrar as razões e as causas do sucesso e insucesso educativo dos seus alunos, sem a prior atirar a responsabilidade aos outros intervenientes do processo educativo, mas fazer o seu melhor para que a construção de sujeitos críticos, ativos e transformadores do contexto social seja realidade.

Por outro lado, as tendências de cristalização das fronteiras de conhecimento, dá não partilha de experiências educativas com seus pares, do não desenvolvimento e implementação de atividades colaborativas e cooperativas permanentemente, sobremaneira contribui para o aumento do emergir da crise de identidade docente pela intensificação da auto-depreciação pessoal e profissional (Esteve, 1995), pois individualmente não conseguem alcançar o mínimo de satisfação pelo ofício em prática visto não encontrarem a reflexão da acomodação dos conhecimentos mediados em sala de aulas na vida pessoal e social dos alunos (Kronberg, 2010).

Deste modo, consideramos salutar que os professores cruzem os conteúdos educativos com os temas transversais, tomando em consideração objetiva às diferenças individuais, os diferentes níveis etários dos alunos e a proveniência contextual de cada um, abordando, praticando e

enriquecendo os valores de igualdade, dignidade, fraternidade, união e inter-ajuda, pois são o garante da coesão e eliminação expansiva de práticas tendentes de competição e egoísmo - infelizmente muito valorizadas e difundidas no contexto sociedade em geral e escolar em particular, melhorando assim as formas de convivência e interação social, pelo incentivo a valorização sempre e sempre do “ser” e não do “ter”.

Logo, pela prática da autoformação (pessoal e diária) e a interformação (em equipa, preferencialmente quinzenal ou no máximo mensal), os docentes obterão alguns dos seguintes ganhos: percepção cada vez melhor das práticas educativas desenvolvidas pelos colegas resultante da troca de experiências individuais no espaço de trabalho colaborativo; superação das dificuldades, medos e angústias que enfrentam no dia-a-dia em sala com base nas soluções eficazes de ideias construídas em equipa; desenvolvimento do sentido de pertença a equipa pelo enriquecimento do diálogo, argumentação, incorporação e construção de novas aprendizagens.

Ademais, poderão alcançar o equilíbrio entre as percepções epistémicas (matérias de ensino e os sujeitos a ensinar) e as percepções socioeducativas (o contexto de sala de aulas, as relações entre professores- professores e alunos, entre professores e os pais/encarregados de educação, a comunidade) de modo consensual, válido e frutífero há aprendizagem dos alunos.

#### **2.4.5 Conclusão**

Neste artigo centramos nossa atenção às práticas reflexivas, autoformação e interformação docente como pressupostos pioneiros para o sucesso das reformas curriculares realizadas nos mais distintos subsistemas de ensino existentes em Moçambique.

Reforçamos que a existência e desenvolvimento da comunidade de prática (Wenger, 1998), constitui pilar efetivo para a eliminação da cristalização das fronteiras do conhecimento e o subsequente desenvolvimento de atividades colaborativas, cooperativas e interativas entre os docentes.

Outrossim, reconhecemos que existe esforço por parte do Ministério que tutela a Educação no país em garantir o desenvolvimento profissional dos docentes (chamada de formação contínua em nosso contexto), todavia os conteúdos a serem abordados, mediados e socializados nelas precisam estar alinhados as necessidades sentidas pelos docentes na prática letiva, ao invés das necessidades prescritas como vagamente tem ocorrido.

Consideramos que pelo pensar, analisar e perceber criticamente a própria prática pedagógica-didática, o professor conseguira detetar seus erros e deste modo eliminá-lo-ás, e realizando a autoformação e interformação, enriquecerão as aprendizagens e multiplicação das experiências positivas de lecionação ao longo dos tempos.

Finalmente, achamos que a entrega e dedicação de todos os sujeitos ativos do processo educativo (liderança da escola, professores, alunos, famílias, comunidade, etc.,) em prol à melhoria da qualidade da prática educativa contribuirá para a formação de pessoas críticas, ativas e plenamente comprometidas com o desenvolvimento social do país.

## Referências

- Bragança, I. F. (2011). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. *Revista Educação*, 34 (2), 157-164
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J, Machado, J & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*. (1ª ed.). Lisboa. Edições Silabo
- Garcia, M. C. (2013). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- Kronberg, R. M. (2010). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial Nos Estados Unidos: Do passado ao presente. In Luís de Miranda Correia (org.), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª ed.). Porto: Porto editora
- Marques, E. A. (2015). A formação de professores como possibilidade de desenvolvimento da práxis educativa. In Francisco António Araujo, Maria Ozita Albuquerque, e Maria Valani Carvalho (orgs.), *Formação e trabalho docente: Educação básica e superior em questão* (1ª ed.). Teresina: Edufpi
- Nóvoa, A. (org.) (1995), *Profissão Professor*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre. Editora Artmed

- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional  
Dos professores. In António Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. (2ª ed.). Porto:  
Porto Editora
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge  
University Press
- Zabalza, M. B. (1987). Los diarios de los profesores como documentos para estudiar  
cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Proyecto de  
investigación de acceso a Cátedra. Santiago
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Educa-  
Professores:3. Lisboa

## 2.5 A Percepção de Estudantes Universitários (Moçambicanos E Brasileiros) Sobre o Uso de Animais Não-Humanos pelo Meio Científico

*Trindade Filipe Chapare*  
[chapare.trindade@gmail.com](mailto:chapare.trindade@gmail.com)

### Resumo

A concepção moral tradicional situa o ser humano por cima de todos os outros seres vivos, estabelecendo assim uma ética totalmente antropocêntrica, na qual os animais somente podem chegar a ser considerados de forma instrumental. No mundo ocidental, essa tradição moral predomina há mais de dois mil anos. A percepção de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) sobre o uso de animais não-humanos pelo meio científico (ensino e pesquisa) é o tema deste estudo cuja contextualização da abordagem é baseada na análise qualitativa e quantitativa. Recorreu-se ao método bibliográfico que consistiu na leitura, análise e interpretação de várias obras que versam sobre a temática em alusão, acessadas na sua maioria a partir do google. Recorreu-se igualmente a entrevista por questionário dirigida a 79 estudantes e os resultados analisados estatisticamente em uma planilha Excel com recurso ao teste não paramétrico do qui-quadrado. E, em termos gerais, a pesquisa se circunscreve em analisar como a ausência dos referenciais éticos/bioéticos na formação de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) motiva práticas de violência contra animais não-humanos. Busca neste âmbito trazer uma contribuição na promoção do bem-estar animal. Legislações insuficientes para regulamentar a vida selvagem são apenas uma parte do problema, já que mesmo a aplicação de penas relativamente leves tem sido inconsistente. Legislação mais severas para travar de forma decisiva as práticas que atentam contra o bem-estar animal são necessárias, além de campanhas públicas de informação e consciencialização de grande visibilidade. Os estudantes moçambicanos assim como os brasileiros aprovam o uso de animais para o ensino e pesquisa, apesar de reconhecer maus tratos. Portanto, a tese “a formação e o esclarecimento dos referenciais éticos/bioéticos efetivam uma real consciência dos estudantes universitários diante da violência sofrida por animais não-humanos”, responde a pergunta de pesquisa que versa sobre quais deficiências éticas/bioéticas motivam a falta de consciência dos estudantes universitários diante da violência imposta aos animais. Assim, acredita-se que, com a mútua aplicação da Educação Ambiental e da Bioética Ambiental como ferramentas e fundamentos podem ajudar a reduzir o sofrimento causado aos animais e o seu impacto ambiental.

**Palavras-chave:** Animais não-humanos; Bioética; Percepção de estudantes, Ensino e Pesquisa.

## Abstract

The traditional moral conception places the human being above all other living beings, thus establishing a totally anthropocentric ethics, in which animals can only be considered in an instrumental way. In the Western world, this moral tradition has been prevalent for over two thousand years. The perception of university students (Mozambicans and Brazilians) in the use of Non-human animals by the scientific community is the theme of this study whose contextualization of the approach is based on qualitative and quantitative analysis. The bibliographic method was used, which consisted of reading, analyzing and interpreting various works that deal with the theme in question, accessed mostly from google. A questionnaire interview with 79 students was also used and the results were statistically analyzed in an Excel spreadsheet using the non-parametric chi-square test. And, in general terms, the research is limited to analyzing how the absence of ethical / bioethical references in the training of university students (Mozambicans and Brazilians) motivates practices of violence against non-human animals. In this context, it seeks to make a contribution to the promotion of animal welfare. Insufficient legislation to regulate wildlife is only part of the problem, as even the application of relatively light penalties has been inconsistent. Stricter legislation to decisively curb practices that threaten animal welfare are necessary, in addition to highly visible public information and awareness campaigns. Mozambican students as well as Brazilians approve the use of animals for teaching and research, despite recognizing mistreatment. Therefore, the thesis “the formation and clarification of ethical / bioethical references make the university students really aware of the violence suffered by non-human animals”, answers the research question about which ethical / bioethical deficiencies motivate the lack of university students' awareness of the violence imposed on animals. Thus, it is believed that, with the mutual application of Environmental Education and Environmental Bioethics as tools and foundations, they can help to reduce the suffering caused to animals and their environmental impact.

**Keywords:** Non-human animals; Bioethics; Perception of students, Teaching and Research.

### 2.5.1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa da Bioética Ambiental. Apesar da relevância do tema, ele não aparece no cenário político como proposta nacional ou internacional, dando a perceber que o mesmo pode não representar um problema para a sociedade, mas na verdade, ele não aparece porque ele questiona toda uma lógica de produção, de consumo, de riqueza... e, desse modo, a questão dos animais é apenas a ponta do iceberg. Levantar o problema dos animais significa problematizar, sobretudo, em relação a mudanças profundas (políticas, econômicas, pessoais).

Acredita-se que a inacessibilidade às informações científicas associadas às crenças culturais e mecanismos de empatia podem ser condicionantes para a determinação das condutas direcionadas aos animais-não-humanos (Haidt *et al.*,1993). Mesmo no meio acadêmico existem divergências sobre o sofrimento dos animais; enquanto muitos repulsam-

no, outros julgam ser “um mal necessário” (Phillips e McCulloch, 2005). Embora já se reconheça cientificamente que os animais possam sentir dor, existe incongruências entre a percepção e as atitudes (Phillips, 2007; Tréz e Nakada, 2008).

Assim, com esta pesquisa, objetivou-se analisar como a ausência dos referenciais éticos/bioéticos na formação de estudantes universitários (moçambicanos e brasileiros) motiva práticas de violência contra animais não-humanos. O modelo de sociedade e de crescimento produz uma crise no sentido ambiental, como social e subjetiva (Guattari, 2001). A subjetividade humana foi envolvida pela lógica capitalista. O sistema capitalista chegou na dimensão mais profunda da subjetividade humana. É necessária uma reinvenção do comportamento ético pessoal e coletivo para uma convivência possível no planeta Terra. Uma ecologia da subjetividade humana. É preciso urgentemente rever as relações do ser humano sob o ponto de vista da subjetividade com o meio ambiente (Guattari, 2001).

### **2.5.2 Materiais e Métodos**

A pesquisa singiu-se em uma análise qualitativa e quantitativa e para o alcance dos objectivos preconizados, contou-se com o método bibliográfico e a técnica de entrevista por questionário. Importa referir que a metodologia aplicada consistiu em comparar a percepção de estudantes do ensino superior de Moçambique com relação aos usos dos animais em comparação com estudantes brasileiros a partir de uma pesquisa já publicada. Para fazer parte da pesquisa, foram seleccionados de forma aleatória 22 cursos (agrupados nas áreas biológicas, exactas, humanas, administrativa e o curso de biologia) ministrados em seis instituições do ensino superior da Província de Tete (Universidade Púnguè – Extensão de Tete; Universidade Zambeze - Faculdade de Ciências de Saúde e Faculdade de Ciências Agrárias; Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia; Instituto Superior Politécnico de Tete e o Instituto Superior Universitário de Tete - Apolitécnica). Fizeram parte da amostra 79 estudantes, destes 33 são mulheres o que corresponde a 41,8%, para analisar a percepção dos estudantes em diferentes níveis da sua formação, foi questionado um(a) estudante para cada ano de frequência dos cursos previamente seleccionados. A média de anos cursados é de quatro anos. Após o convite e a explicação do propósito da pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguindo com a aplicação da entrevista, que demorou em torno de 30 minutos. As entrevistas foram gravadas em formato MP3 para agilizar a tomada de dados e assegurar o armazenamento dos mesmos e as respostas transcritas para uma planilha Excel, cujas proporções de respostas entre cursos foram analisadas estatisticamente, utilizando o

teste não paramétrico do qui-quadrado. Uma análise qualitativa também foi efetuada, com base nas perguntas abertas.

### **2.5.3 Referenciais bioéticos de estudantes universitários com relação aos animais não-humanos**

A pesquisa contou com uma amostra de 79 estudantes universitários, sem diferenças estatísticas na proporção de mulheres (41,8%) e homens (58,2%). Deste universo a maioria dos respondentes foram originários da área das Tecnológicas (65,9%), Biológicas (57,37%), Administrativas (42,45%) e Humanas (21,3%). Especificamente o Curso de Biologia foi representado por cinco estudantes, sendo 6,1% de mulheres. Já no Brasil, a pesquisa contou com amostra de 87 entrevistados. Porém, não houve diferenças significativas quanto aos cursos, dos 22 cursos selecionados em 6 Instituições do Ensino Superior em Moçambique, estes foram agrupados em 5 áreas, assim como no Brasil, onde foram selecionados 17 cursos com base nas cinco áreas do saber da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), sendo obtida por sorteio uma amostragem de 30% dos cursos disponíveis em cada escola. Foi realizado uma abordagem aleatória, considerando o curso e período em que se encontrava os estudantes (Fischer e Tamioso, 2013, 2016).

A representação do animal para os respondentes foi acessada a partir da análise na qual pode-se observar o posicionamento, o sentimento e a ética do entrevistado. Com relação aos sentimentos, foram definidos 10 categorias de sentimentos (afetivo, respeito, emocional, indiferente, empatia, afetivo e posse, afetivo e emocional, afetivo e respeito, respeito e posse, indiferente e respeito), sendo registrados predomínio do sentimento afetivo 68% ( $\chi^2_{(9)}=254,4$ ;  $P<0,001$ ). Os entrevistados brasileiros também deram respostas positivas sobre seus sentimentos em relação aos animais, sendo a maioria das atitudes favoráveis aos animais (88,5%) vinculadas, sobretudo, a sentimentos ( $\chi^2_{(2)}=100,13$ ,  $P<0,01$ ), utilizando sentimentos biológicos (52,8%) e psicológicos (26,4%) ( $\chi^2_{(2)}=103$ ,  $P<0,01$ ) (Fischer e Tamioso, 2016). Portanto, sem diferenças com os dados de Moçambique que apontam para sentimentos positivos (93,3%) ( $X^2_{(2)}=121,8$   $P<0,0001$ ) demonstrado pelos estudantes do Ensino Superior com relação aos animais.

Na análise das definições sobre o animal houve predomínio da definição biológica (28,6%) ( $\chi^2_{(11)}=73,9$ ;  $P<0,0001$ ). Não obstante, a que fazer menção da definição biológica e psicológica (22%) e as definições biológica e acadêmica, biológica e social ambas com 11,7%. Porém, identifica-se nitidamente a visão antropocêntrica, ao se enfatizar a existência de diferenças entre humanidade e animais (100%), pautadas na atribuição do raciocínio

(23,2%) ( $\chi^2_{(9)}=36,9$ ;  $P<0,001$ ), negligenciando semelhanças, como emoções, sentimentos e consciência da dor, as quais deveriam ser suficientes para alcançar o almejado respeito na relação ser humano/animal, destacado pela maioria dos estudantes (70,9%) ( $\chi^2_{(4)}=128,3$ ;  $P<0,0001$ ). Tal como foi evidenciado com os entrevistados universitários brasileiros que na sua maioria (89,6%) evidenciaram diferenças entre o humano e os outros animais ( $\chi^2_{(1)}=54,72$ ;  $P<0,01$ ), principalmente na racionalidade (72,1%). A análise da concepção dos acadêmicos do Ensino Superior do Brasil evidenciou que a postura diante do animal tem relação maior com a finalidade do uso do que com a área de formação (Fischer e Tamioso, 2013, 2016).

Os entrevistados alegaram que o respeito na relação entre humanos e outros animais é necessário (63,2%) ( $\chi^2_{(2)}=88,5$ ;  $P<0,01$ ), igual posição assumida pela maioria dos estudantes moçambicanos entrevistados (67,1%) ( $\chi^2_{(4)}=145,5823$ ,  $P<0,0001$ ). Não obstante, os acadêmicos da ESB do Brasil exibiram posicionamento mais enfático com relação à ilegitimidade do domínio da humanidade sobre os animais. (Fischer e Tamioso, 2013). Enquanto que os acadêmicos da CCET de Moçambique (50%) se destacam ao assumir que o ser humano não tem o direito de usar os animais. Porém, ao entender que, o animal não é um ser humano diminuído ou inacabado e nem o ser humano é um animal elevado a pensar para dominar (Pegoraro, 2005, p.109). Trata-se de duas realidades metafísicas plenas, dois seres completos, de plena dignidade: um pleno como ser sensível e outro pleno como ser racional.

Diferente da legislação moçambicana onde as leis de proteção animal não estão bem definidas ou direcionadas, as diretrizes legais brasileiras consideram somente os animais vertebrados como merecedores de normatização e cuidados, mesmo sabendo-se que a consciência fenomenal é graduada e que estudos atuais subsidiam a existência de comportamento autônomos e complexos também em invertebrados e até mesmo em plantas (Fischer *et al.*, 2016b).

Com o surgimento dos movimentos ambientalistas e a consolidação da ética ambiental e - animal, foram dados passos significativos quanto a exigência legal da constituição das comissões de éticas que fiscalizassem as pesquisas e aulas práticas envolvendo animais com o comprometimento de aplicação dos princípios dos 3Rs: redução, refinamento e substituição (Russel e Burch, 1959). Diferente de Moçambique, no Brasil existem comissões de ética que atuam em prol do bem-estar animal, em Moçambique começam a surgir alguns comitês institucionais sem a autonomia de fiscalizar pesquisas e aulas práticas envolvendo animais. A legislação consolidada na América do Norte e Europa, na década de 1980, e no Brasil, a partir de 2008 com a Lei nº 11.794 (CONCEA, 2015) visavam ao refinamento dos métodos e

procedimentos e normatizava a manutenção do bem-estar dos animais durante a criação, manipulação, experimentação e finalização; exigiram que seja evitado ao máximo qualquer tipo de desconforto físico ou mental. Phillips e McCullough (2005) entendem ser fundamental o diagnóstico da concepção sobre uso de animais por diferentes sectores da sociedade, dentre os quais se destaca o meio universitário, pois, além de reunir público heterogêneo, resultado da educação básica formal e não formal, visa ao desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e competências essenciais para formação e atuação profissional.

**Quadro 1.** Frequência relativa das respostas para as perguntas a respeito do bem-estar dos animais pelo total dos entrevistados, bem como dos relativos às áreas do saber

	<b>Total</b>	<b>CTCH</b>	<b>CCET</b>	<b>CCBS</b>	<b>CCSA</b>	<b>B</b>
Têm bons sentimentos em relação aos animais	93,3	100	87,5	100	85,7	100
<b>Perceberam os animais diferentes dos humanos</b>	100	12,8	28,2	33,3	20,5	5,1
Consideraram diferença de racionalidade	23,2	15,4	30,8	46,2	7,7	0
Consideraram diferenças morfológicas	16,1	0	22,2	0	22,2	55,5
<b>Testemunharam um animal sendo bem tratado</b>	96,1	100	94,1	91,3	100	100
Animal mais citado – cão	73,9	17,6	29,4	35,3	11,8	5,9
Disseram por razões da presença do dono	42	10,3	31	37,9	17,2	3,4
Disseram por razões de comida	24,6	17,6	35,3	11,8	11,8	23,5
Disseram por razões de cuidados	11,6	12,5	25	50	12,5	0
Disseram por razões de liberdade	8,7	16,7	16,7	33,3	33,3	0
<b>Testemunharam um animal sendo maltratado</b>	96,1	90	91,7	95,7	100	100
Fizeram algo em relação aos maus tratos	54,2	44,4	66,7	71,4	37,5	0
<b>Disseram que o ser humano deve respeitar os animais</b>	67,1	11,3	32,1	32,1	22,6	1,9
Disseram que os animais devem ficar no seu habitat	10,1	12,5	37,5	25	25	0
Acreditam que o ser humano não tem o direito de usar animais	15,8	16,7	50	16,7	16,7	0
Acreditam que o ser humano têm o direito de usar animais como companhia	28,9	18,2	18,2	36,4	27,3	0

Áreas: CTCH – Humanas, CCET – Tecnológicas, CCBS – Biológicas, CCSA – Administrativas e B – curso de biologia

Fonte: Autor (2020)

### 2.5.4 Uso de animais para o ensino

No que tange ao ensino, a maioria dos universitários (78,9%) ( $X^2_{(2)}=71,2$ ;  $P<0,0001$ ) considera certo utilizar animais em ambientes educacionais, com enfoque para todos os animais (35,7%) ( $X^2_{(13)}=114,4$ ;  $P<0,0001$ ), em segundo lugar evidenciaram o uso de

mamíferos (25,7%), com maior utilização nos cursos de Medicina Veterinária/Veterinária (15,8%), Biologia (14,5), cuja a maior finalidade é a Demonstração prática de conhecimentos teóricos (18,4%) ( $X^2_{(26)}= 76.7$ ;  $P<0,0001$ ), seguido pela Investigação científica (9,2%), Análises/estudos no geral (9,2%), importa realçar que (14,5%) dos respondentes não soube dizer qual é a finalidade de utilizar animais em ambientes educacionais. Estes resultados apresentam uma ligeira diferença com os do Brasil, segundo Fischer e Tamioso (2013), a maioria dos entrevistados brasileiros (63%) concordou com o uso de animais para fins de ensino, com destaque para mamíferos (49%), particularmente ratos com o enfoque para os cursos de Medicina Veterinária (34%) e Biologia (32%). Os entrevistados das áreas de biológico e tecnológico representaram cerca de 50% de concordância com o uso de animais no ensino, mencionando a maior diversidade das espécies e cursos. Porém, não mostraram ter conhecimento da finalidade no uso dos animais no ensino, visto que a maioria o relacionou a estudos no geral, desconsiderando questões mais importantes como investigação científica, conhecimentos anatômicos, demonstração prática e técnicas operatórias. A partir do final do século XX a sociedade tem questionado sobre procedimentos éticos no uso de animais princípios humanitários da experimentação animal, foram desenvolvidos, conhecidos como "os princípios dos 3Rs": a melhoria das condições das experiências, através de reduzindo o sofrimento dos animais. Desde então, o abandono do animal vivo durante as aulas práticas tem sido um tendência, sem prejudicar a aprendizagem (Russel & Zambrone, 2004). No Brasil, a maioria significativa dos entrevistados universitários apontou carência de debates das condutas éticas na utilização de animais. A maioria dos estudantes ainda considera o uso animal como um mal necessário, porém acredita que o mesmo deva ser controlado: seja pela redução do uso, maior respeito, pesquisas, ações diretas, penalidades, controle de compra e venda ou implementação de Comitês de Ética mais rígidos (Fischer e Tamioso, 2016).

Boa parte dos respondentes (26%) ( $X^2_{(13)}=91,7$ ;  $P<0,0001$ ) usaria todos os animais, sem restrições, caso o seu curso utilizasse animais em aula prática e (16,4%) afirmaram que não usariam mamíferos, outros 16,4% não souberam responder, (12,3%) não usariam répteis, invocando-se razões diversas, mas (20,4%) ( $X^2_{(13)}=27$ ;  $P<0,0001$ ) alegou a importância para o aprendizado, (18,4%) disse por causa da maior proximidade com o ser humano, (10,2%) alegaram motivos de necessidade, enquanto que, (14,3%) não soube responder o por quê não usariam ou usariam animais numa aula prática. Entretanto, aqui nota-se uma ligeira diferença com os resultados obtidos a partir dos universitários brasileiros, visto que, as opiniões sobre o uso de animais no ensino não eram consensuais, desde que (30%) dos entrevistados brasileiros disse que não usariam nenhum animal durante as aulas, por considerarem a

existência de alternativas (18%) apenas e um total de 26% dos entrevistados usariam qualquer animal para aula/demonstração prática, pois acreditam (20%) que o uso do animal é necessário para a aprendizagem (Fischer e Tamioso, 2013). O fato de a sociedade endossar menos atividades de pesquisa com animais de companhia ou mamíferos de grande porte em detrimento dos roedores ou espécies não mamíferas, impacta no apoio público para conservação de espécies como insetos, répteis ou peixes, demandando mais esforços para a educação (Driscoll, 1995).

No Brasil existe a Lei Arouca, esta lei estabelece um conjunto de regras para o uso de animais no ensino, criação do Conselho Nacional de Controle Animal na Experimentação [CONCEA] (Tinoco, 2011), define o credenciamento de qualquer instituição que usa animal no ensino e que tem que criar seu próprio comitê ético. Os animais em Moçambique são abusados, mal tratados, feridos ou mutilados ao belo prazer por falta de uma fiscalização e rigidez nas leis que os protege contra estes atos tanto do domínio público ou privado assim como no ensino ou na pesquisa, deveriam ser criados comitês institucionais ou éticos comitês de uso animal para fazer face a fraca fiscalização e legislação específica para o efeito. Assim como está vinculado no Artigo 10 da Lei 16/2014 de 20 de Junho (Lei de Conservação) que o Estado incentiva e apoia o sector privado a criar instituições com o objetivo de apoiar as atividades de conservação da diversidade biológica, prestando todas as facilidades, nos termos da lei. Em Brasil, questões éticas, políticas e técnicas sobre animais uso no ensino e pesquisa levaram à fundação dos comitês institucionais de uso animal, ou éticos comitês (CEUAs). Inicialmente esses comitês realizavam o julgamento com base na necessidade de uso de animais e na ausência de alternativas (Silla *et al.*, 2009; Fischer & Oliveira, 2012).

Notou-se certa contradição com relação aos resultados da aceitação ou não do uso de animais (vivos ou mortos) durante as aulas práticas a fim de pôr em prática os conhecimentos que foram passados aos alunos em teoria. Muitos (26%) estudantes universitários moçambicanos entrevistados afirmaram que usariam todos caso seu curso utilizasse animais, em contra partida, 16,4% disse que não usariam mamíferos, (12,3%) não usariam répteis, 6,8% não usaria aves, 5,5% peixes, 4,1% anfíbios. Há uma falta de informação sobre legislação que regulamenta o uso de animais (Deguchi *et al.*, 2012), como a existência de métodos alternativos, e o direito de escolher participar ou não as aulas ou demonstração prática (Balcombe, 1997). Ao contrario da Constituição moçambicana que não prevê nada sobre o uso de animais no ensino, a Constituição brasileira por exemplo, garante que ninguém será privado de seus direitos nem por sua crença nem convicções políticas ou filosóficas. Por esta razão, alguns juízes estão liberando o estudante da prática e eles estão exigindo métodos

alternativos para aprender. Segundo Kinze *et al.* (1996), alguns estudantes de biologia acreditam que a dissecação é a única maneira de apreciar as complexidades do corpo. Por outro lado, professores de biologia percebem alternativas baseadas em computador ser inaceitável (Bar & Herzog, 2000). Um interessante fato é apresentado por Philips (2007), em um estudo que 97% dos alunos entrevistados por eles, apesar de evitarem dor desnecessária, eles não acreditavam nos sistemas, necessário mudar, porque foi considerado aceitável e necessário. No Brasil, a lei nº 7486/2007, de 11 de dezembro de 2007, proíbe a vivissecção (qualquer operação feita em animal vivo com o objetivo de realizar estudo ou experimentação), assim como o uso de animais em práticas experimentais que provoquem sofrimento físico ou psicológico, sendo estas com finalidades pedagógicas, industriais, comerciais ou de pesquisa científica. Villiers e Sommerville (2005) registrou a preferência dos estudantes de Biologia por descobrir mais sobre um animal durante a dissecação treinamentos, ao invés de usar fontes alternativas como modelos e fitas de vídeo. Às vezes as alternativas são recebidas com resistência tanto por professores e alunos, e aprendendo metas não poderiam ser alcançadas com métodos alternativos (Deguchi *et al.*, 2012). Segundo Villiers e Sommerville (2005) o educador é responsável por sensibilizar os estudantes dissecação pró-animal para ética, questões epistemológicas e físicas para preceder a melhor educação e para incentivar o maior possível aprender, dissecar ou não dissecar é uma questão resultada de aprendizagem do currículo. Por outro lado, Saucier e Cain (2006) perceberam que estudantes de graduação de psicologia acreditavam para a formação de como esta prática animal contribui para a ciência e bem-estar para animais e humanos. O uso mais drástico de animais no ensino e comunidade, esta prática foi regulamentada por resoluções do Conselho Federal Veterinário (CFMV, 2008). Moçambique precisa buscar estas experiências em prol do bem-estar animal.

**Quadro 2.** Frequência relativa das respostas para as perguntas a respeito do uso de animais para ensino pelo total dos entrevistados, bem como dos relativos às áreas do saber

	<b>Total</b>	<b>CTCH</b>	<b>CCET</b>	<b>CCBS</b>	<b>CCSA</b>	<b>B</b>
<b>Acham correto o uso de animais em ambientes educacionais</b>	78,9	62,5	76,9	91,3	66,7	100
Elegeram todos animais para serem utilizados em ambientes educacionais	35,7	8	9	6	5	12
Elegeram mamíferos para serem usados em ambientes educacionais	25,7	16,7	27,8	44,4	0	11,1
Não souberam responder que animais podem/devem ser usados	11,4	37,5	25	12,5	25	0
Disseram que devem ser usados no curso de Medicina Veterinária/Veterinária	15,8	8,3	41,7	25	25	0

Disseram que devem ser usados no curso de Biologia	14,5	27,3	27,3	27,3	0	18,2
Não souberam responder em que curso	11,8	33,3	33,3	22,2	11,1	0
Justificam o uso para demonstração prática de conhecimentos teóricos	20	25	31,25	25	12,5	6,25
Justificam o uso para investigação científica	9,2	14,3	28,6	57,1	0	0
Justificam o uso para análises/estudos no geral	9,2	14,3	28,6	14,3	42,9	0
Justificam o uso para conhecimentos fisiológicos	6,6	0	40	20	40	0
Não sabem para qual finalidade	14,5	18,2	36,4	27,3	18,2	0
Não usariam animal em aula/demonstração prática	57,5	25	73,1	57,1	53,8	40
Motivo – alternativas						
Usariam qualquer animal aula/demonstração prática	26	37,5	15,4	23,8	30,8	60
Consideram importante para o aprendizado	20,4	10	20	40	20	10
Consideram maior proximidade com o ser humano	18,4	11,1	55,6	33,3	0	0
Consideram por motivo de necessidade	10,2	40	20	20	20	0
Não sabem responder	14,3	28,6	42,9	14,3	14,3	0

Áreas: CTCH – Humanas, CCET – Tecnológicas, CCBS – Biológicas, CCSA–Administrativas e B – curso de biologia

Fonte: Autor (2020)

### 2.5.5 Uso de animais para pesquisa

Na sua maioria (85,9%) ( $X^2_{(2)}= 97,5$ ;  $P<0,0001$ ) os universitários acreditam que os animais são fundamentais para a pesquisa científica e (19,2%) ( $X^2_{(15)}= 61,9$ ;  $P<0,0001$ ) já ouviu falar que os animais são ou podem ser usados em pesquisas para descoberta/cura/tratamento de doenças, (9%) para vacinas, igual percentagem foi obtida para pesquisa de medicamentos e de comportamento. Neste contexto, (18,6%) ( $X^2_{(10)}=27,1$ ;  $P<0,0001$ ) dos entrevistados afirmou que as pesquisas para a descoberta/cura/tratamento de doenças não seriam possíveis sem a realização de experimentos em animais, o mesmo foi afirmado com relação a pesquisa para medicamento (11,4%), vacinas (7,1%), a mesma percentagem para pesquisa de comportamento, (5,7%) para cosméticos, não obstante, (8,6%) acredita que atualmente, é possível não utilizar animais em pesquisas. Contudo, no Brasil a tendência foi quase igual, ao se observar que a maioria (82%) dos entrevistados considerou fundamentais os animais para a pesquisa científica, principalmente para a produção de medicamentos (29%) e outras terapias relacionadas com a saúde humana. A diferença com os resultados apresentados pelos estudantes universitários moçambicanos entrevistados está na finalidade da pesquisa. Por outro lado, (26,9%) dos universitários brasileiros entrevistados acreditam não ser necessário o uso de animais para a produção de medicamentos, apesar da

maioria (60%) dos entrevistados considerarem correto o uso de animais para experimentação (Fischer e Tamioso, 2013). A tentativa de estabelecer regras para a experimentação à pesquisa, remonta ao século XIX. Atualmente, a legislação de numerosos países permite os procedimentos só com animais se os objetivos não pudessem ser alcançados através de alternativas (van der Valk *et al.*, 1999; Balcombe, 2000; Smith & Smith, 2004; Fischer e Tamioso, 2013).

A maioria dos respondentes (62,7% ) ( $X^2_{(3)}= 62,5$ ;  $P<0,0001$ ) considera correto utilizar animais com a finalidade científica, precisamente com mamíferos (45,2%) ( $X^2_{(8)}= 66,9$ ;  $P<0,0001$ ), mesmo com (48%) ( $X^2_{(3)}= 22,4$ ;  $P<0,001$ ) sabendo que durante os experimentos realizados, às vezes, os animais são tratados bem e às vezes mal. O mesmo como no Brasil onde para além da maioria dos universitários brasileiros entrevistados considerar certo utilizar animais em pesquisas, muitos (50%) dos respondentes também mencionaram o uso de mamíferos na experimentação e (30%) acreditam que os animais são maltratados durante os experimentos. É preocupante o facto de que, mesmo acreditando que os animais sofrem algum tipo de maus-tratos, os entrevistados brasileiros assim como moçambicanos acreditam ser correto o uso de animais em pesquisa e ainda concordam com o uso de mamíferos, principalmente ratos. Analisando os dados da entrevista apresentam diferenças de percepção sobre bem-estar animal relacionado à empatia com algumas espécies, cães e gatos, provavelmente devido à proximidade do carinho. Os entrevistados perceberam problemas sociais no uso de cavalos para trabalhar em áreas urbanas (Fischer e Tamioso, 2013). Os dados deste estudo apoia a ideia de que as características psicológicas podem ser fator determinante para a percepção e atitudes em relação ao bem-estar animal (Fischer e Tamioso, 2013). Diferente de Moçambique, legalmente, o que há de relevante no Brasil sobre a experimentação animal e o tratamento dos animais em geral é a Lei de Crimes Ambientais, Lei n.º 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, que foi regulamentada pelo Decreto n.º 3.179, de 21 de setembro de 1999. Segundo esta lei, “experiência dolorosa ou cruel em animal vivo, ainda que para fins didáticos ou científicos”, é considerada crime, “quando existirem recursos alternativos” (Brasil, 1998). Entretanto, não existe um decreto que estabeleça quais recursos alternativos estão disponíveis e quais experimentos já podem ser realizados (Greif, 2008).

Pode-se perceber que (55,3%) dos entrevistados já ouviu falar de empresas (nacionais e internacionais) que testam em animais e (44,7%) nunca ouviu falar, uma diferença não significativa em termos estatísticos, o que se pode associar ao fato da maioria dos respondentes (61,6%) ( $X^2_{(2)}= 29,3$ ;  $P<0,0001$ ) interessar-se em ver se o produto que consome foi testado em animais, com particular realce para medicamentos (36,7%) ( $X^2_{(6)}= 32,3$ ;

$P < 0,0001$ ), alimentos (26,5%) e para cosméticos (10,2%). Os universitários brasileiros (52%) também mostraram ter acesso a informações sobre empresas que usam ou não animais para testar os seus produtos, todavia, a maioria (30%) não procurou essa informação espontaneamente antes comprando seus produtos, pois estão interessados em saber se o produto foi testado em animais. Dos entrevistados que se mostraram preocupados em saber se o animal é usado para teste ou não, as áreas biológicas e tecnológicas prevaleceram, sendo os cosméticos (45%) os produtos mais citados (Fischer e Tamioso, 2013). Miranda, Gonçalves, Miranda e Cirino (2011) alerta para a ilegalidade no uso do animal quando os resultados estão bem conhecidos, e sugerem a busca de novos conhecimentos laboratórios. A legislação brasileira (Brasil, 2008) ordena que toda instituição de pesquisa que use animais institua uma Comissão de Ética que se responsabilize pelo cumprimento da legislação alicerçada no princípio dos “três erres”, ou seja: que se considere a possibilidade de se substituir o modelo experimental por outro com menor sciência (replacement); que se reduza o número de animais ao mínimo justificável (reduction), e que haja investimento em tecnologia para refinar a manipulação, a fim de se causar o menor sofrimento possível aos animais (refine) (Tinoco, 2008).

Os resultados da pesquisa revelam que a maioria (61,6%) dos entrevistados gostaria de ver produtos que utilizam testados em animais. Knight *et al.* (2003) e Davey (2006) relataram em seus estudos que o uso de animais para testar a segurança de cosméticos e uso de produtos doméstico foi rejeitada, mas os participantes da pesquisa raramente poderia pensar em um substituto para animais que a pesquisa médica poderia usar, que são o mais aprovado (Coleman, 2004). Pelo menos 8,6% dos entrevistados acreditam que atualmente, é possível realizar pesquisas sem recorrer a experimentos em animais. De acordo com Herzog e Golden (2009), os ativistas de animais eram mais sensíveis à visceral desgosto que os cientistas. Mas os autores apontam que é necessário entender que a decisão moral intuição e a razão, e que o ativista e o pesquisador animal ter valores diferentes sobre o custo é mais cético (Broida *et al.*, 1993). Enquanto autores como Broida *et al.* (1993) mostrar que os alunos com maior probabilidade de encontrar experimentação animal em sua carreira acadêmica (como Psicologia, Biologia e Medicina) são mais propensos a se oporem à pesquisa animal do que outros estudantes, Knight *et al.* (2003) acreditam que os estudantes de ciências são mais propensos a propor melhorias na pesquisa com animais procedimentos, omitindo informações para o público, porque parece que o conhecimento leva a reduzir o apoio para tais práticas.

Na sua maioria (55,3%) dos estudantes universitários moçambicanos entrevistados já ouviu falar em empresas que testam animais. A aceitação do uso de animais, sobretudo na

experimentação, foi consolidada durante a revolução científica cuja visão mecanicista, defendida pioneiramente por Descartes (Coelho, 2012), foi plenamente incorporada no meio acadêmico, passando o antropomorfismo a ser veementemente reprimido, contribuindo, assim, para, paulatinamente, o distanciamento afetivo dos animais (Fischer e Oliveira, 2012). (18,6%) dos respondentes consideram impossíveis às pesquisas para a descoberta/cura/tratamento de doenças sem a realização de experimentos em animais. Para Fischer e Tamioso (2013), o posicionamento diante do uso científico e acadêmico de animais apresentou pouca relação com a área de formação profissional; e, embora acadêmicos dos cursos da área biológica tenham demonstrado mais conhecimento técnico, predominou a visão mecanicista e utilitarista. O curso de formação profissional também pode influenciar na percepção do animal (Phillips, 2007). Enquanto estudantes de ciência animal reconhecem a necessidade de se evitar a dor, não consideram o sistema de criação como danoso, indicando aceitação ou insensibilidade às técnicas, priorizando a segurança alimentar em detrimento do bem-estar animal (Nordstrom *et al.*, 2000). Já estudantes de medicina veterinária acreditam que a capacidade cognitiva é maior nas espécies domésticas, embora não haja evidências anatômicas e fisiológicas (Phillips; McCullough, 2005). Analogicamente, cientistas tendem a ser mais resistentes à crença de que animais possuam processos mentais complexos, consequência do repúdio ao antropomorfismo (Knight *et al.*, 2009). Muitos (48%) dos estudantes universitários entrevistados acreditam que durante os experimentos, às vezes, os animais são tratados bem, às vezes mal. No entender de Silva (2012), a preocupação com o sofrimento desencadeou o surgimento da ética bem-estarista, exercida, sobretudo, por cientistas e agricultores, a qual visa propiciar boas condições de vida para os animais que, todavia, necessitam ser mantidos cativos sob a tutela do homem. Essa ética é socialmente percebida como moderada, razoável, reducionista e interessada em trabalhar dentro e com o sistema de forma racional e com bom senso, buscando na informação e na ciência os elementos para embasar a avaliação moral.

**Quadro 3.** Frequência relativa das respostas para as perguntas a respeito do uso de animais para pesquisa pelo total dos entrevistados, bem como dos relativos às áreas do saber

	Total	CTCH	CCET	CCBS	CCSA	B
<b>Acreditam que os animais são fundamentais para a pesquisa científica</b>	85,9	77,8	88,5	82,6	86,7	100
Mencionaram o uso para Descoberta/cura/tratamento de doenças	19,2	20	6,7	40	26,7	6,7
Mencionaram o uso para a produção de medicamentos	9	0	42,9	14,3	28,6	14,3

Mencionaram o uso de pesquisas comportamentais	9	28,6	28,6	28,6	14,3	0
Mencionaram o uso para a produção de vacinas	9	0	71,4	28,6	0	0
Não seriam possíveis as pesquisas para Descoberta/cura/tratamento de doenças	18,6	7,7	30,8	38,5	23,1	0
Não seriam possíveis as pesquisas para medicamentos	11,4	12,5	50	12,5	25	0
Não sabem dizer quais pesquisas não seriam possíveis	14,2	40	40	10	10	0
Consideram que atualmente, é possível não utilizar animais em pesquisas	8,6	16,7	16,7	50	16,7	0
Não seriam possíveis as pesquisas de comportamento	7,1	0	20	40	20	20
Não seriam possíveis as pesquisas de vacinas	7,1	0	60	20	20	0
Não seriam possíveis as pesquisas de cosméticos	5,7	0	25	50	25	0
Consideram correto utilizar animais com a finalidade científica	62,7	5771	60	6872	53,3	100
Animais mais citados – mamíferos	45,2	15,8	31,6	42,1	10,5	0
Acreditam que às vezes, os animais são tratados bem, às vezes mal	48	33,3	40	63,6	57,2	20
<b>Ouviram falar de empresas que testam em animais</b>	55,3	77,8	46,2	54,6	42,9	100
Interessam-se em ver os seus produtos testado	61,6	77,8	52	66,7	46,2	100
Gostariam de ver testado os medicamentos	36,7	16,7	38,9	22,2	16,7	5,6
Gostariam de ver testado os alimentos	26,5	23,1	23,1	46,2	7,7	0
Gostariam de ver testado os cosméticos	10,2	0	40	20	40	0

Áreas: CTCH – Humanas, CCET – Tecnológicas, CCBS – Biológicas, CCSA–Administrativas e B – curso de biologia

Fonte: Autor (2020)

### 2.5.6 Conceção bioética

Foi do consenso da maioria dos universitários (94,8%) ( $X^2_{(2)}=131$ ;  $P<0,0001$ ) a pertinência de existir mais debates sobre a utilização de animais, apesar da maioria (85,9%) ( $X^2_{(2)}=97,9$ ;  $P<0,0001$ ) concordar com o facto de que o ser humano necessita dos animais, seja qual for a finalidade, mas (32,1%) dos respondentes acredita que o uso de animais poderia ser controlado através de uma legislação, (29,5%) defende a conscientização humana, (19,2%) apela pela fiscalização para garantir o controlo do uso de animais, visto que a maioria (88,2%) ( $X^2_{(1)}= 44,3$ ;  $P<0,0001$ ) preocupa-se em conhecer as consequências da utilização de animais para o meio ambiente. Estes resultados se assemelham com os obtidos no Brasil a partir dos estudantes entrevistados que na sua maioria (94%) acreditam que o uso de animais deveria ser mais debatido, todavia, a maioria (94%) dos respondentes acredita que o homem

depende dos animais e (42%) dos entrevistados sugerem a legislação e fiscalização como forma de mudança. Não obstante, tal como os entrevistados moçambicanos, 67% dos estudantes brasileiros entrevistados preocupa-se com as consequências do uso dos animais para o ambiente e 87% acreditam nas consequências que o seu uso traz para o ambiente (Fischer e Tamioso, 2016).

Outrossim, a conscientização humana e a fiscalização também foram apontados por 29,5% e 19,2% respectivamente dos respondentes como solução para controlar a utilização de animais. Políticas públicas presentes desde acordos internacionais, como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento até os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reclamam a ação dos educadores na construção do cidadão crítico e autônomo (Fischer e Tamioso, 2016). Moçambique assemelha-se ao Brasil quanto aos PCN que embora não fale claramente em ética no uso de animais, aborda, como um dos objetivos do ensino de ciências, a formação de um cidadão participativo social e politicamente, e que contribua ativamente na melhoria da relação com meio ambiente por intermédio do respeito à vida com um todo.

É preciso desconstruir o pensamento assumido pela maioria (85,9%) dos entrevistados de que o ser humano necessita/depende dos animais para qualquer finalidade. As crianças levam para o ambiente escolar representações construídas pela mídia, família e religião. Esses saberes acumulados devem ser considerados no desenvolvimento de ações educativas ambientalmente comprometidas com a formação do indivíduo por meio de uma prática pedagógica criativa, democrática e que dialoga com diferentes gerações e culturas, estimulando a ética nas relações entre os seres vivos (Martinho e Talamoni, 2007).

Assim, a escola passa ter a missão de equipar os estudantes de ferramentas para refletirem sobre as informações cotidianas e elaborarem suas próprias conclusões (Dourado e Matos, 2014), as quais devem ultrapassar o aspecto de empatia pelo ser-vivo, fundamental no direcionamento da área de atuação profissional, levando ao balizamento do seu dever como cidadão independente do papel que irá exercer na sociedade. Logo, é evidente a necessidade de maior discussão desses temas no ensino de ciências para habilitar e instrumentalizar a sociedade na tomada de decisões sobre as aplicações da ciência e, assim, exercer cidadania plena. Esse processo é denominado “alfabetização científica”, sendo os valores éticos a base para o julgamento, opção por ideologias, crenças ou teorias (Fischer e Tamioso, 2016).

Quase todos (94,8%) dos entrevistados colaboram com a ideia de que o assunto da utilização de animais deveria ser mais debatido. A educação deve proporcionar os aportes

para que os cidadãos compreendam as informações e tomem decisões com base sólidas, contribuindo para construir uma sociedade cujo limite da ciência seja o respeito à biodiversidade e à dignidade de todos os seres vivos (Scheid, 2011).

A preocupação e a reflexão sobre as questões éticas contemporâneas não devem ser tratada apenas no Ensino Superior, mas os valores devem ser paulatinamente construídos desde o Ensino Básico e, concomitantemente, com a incorporação de conceitos sobre história natural, tecnologia e sociedade. Uma vez que o universo a ser trabalhado é homogêneo quanto a suas percepções, remete a elaboração de programas globais de sensibilização e conscientização que despertem a visão do animal como ser senciente (Fischer e Tamioso, 2016).

Em contraste com a utilização prejudicial de animais como uma presença ainda marcante nas práticas de ensino da Medicina Veterinária, o estudo do bem-estar animal é uma tendência recente, e, apesar de fundamental na formação dos médicos veterinários, não tem recebido atenção adequada nos currículos (Knight, 2007; Pinheiro, 2005).

Na década de 90, a Associação Mundial de Veterinária reconheceu em seu estatuto que a promoção do bem-estar animal é responsabilidade do médico veterinário e estabeleceu a necessidade de se incorporar o ensino de bem-estar animal e bioética nos currículos de Medicina Veterinária (Paixão, 2001).

A consolidação do termo bioética ambiental viabilizará o desenvolvimento da elaboração de diretrizes de balizamento de decisões individuais e institucionais em relação às condutas de cidadãos e os impactos no ambiente biopsicossocial incentivando que órgãos gestores nas instâncias públicas, privadas, educativas, reguladoras, fiscalizadoras e apoiadoras estabeleçam comissões de bioética ambiental que prezem pela orientação de projetos e ações para no alcance de respostas a políticas socioambientais que ultrapassem a mera obediência às leis, mas a compreensão da responsabilidade de cada um na manutenção da qualidade de vida de todos os atores envolvidos na teia de interpelações que propiciam a vida no Planeta Terra (Fischer *et al.*, 2017).

Importa igualmente destacar que a educação ambiental, principalmente a infanto-juvenil, pode vir a ser importante meio de intervenção da bioética ambiental ao reforçar a importância da dimensão moral da questão ecológica desde os momentos mais sensíveis do desenvolvimento da criança (Freitas, Ribeiro, 2007; Sousa, Santos, 2010), segundo indica Fischer *et al.* (2017), desde um ponto de vista sobre os valores – que são construções sociais e

cuja fonte pode e deve ser a educação –, diferentes produções apontam solidariedade, compaixão, alteridade, proteção (Schramm, 2011), participação (Bonilla, 2001), responsabilidade (Sousa, Santos, 2010; Pessini, Barchifontaine, 2008) e equidade (Costa, 2011), tudo na perspectiva do almejado bem-estar dos seres viventes neste planeta.

**Quadro 4.** Frequência relativa das principais respostas quanto às consequências, substituição e soluções para o uso de animais pelo total dos entrevistados, bem como dos relativos às áreas do saber

	<b>Total</b>	<b>CTCH</b>	<b>CCET</b>	<b>CCBS</b>	<b>CCSA</b>	<b>B</b>
<b>Acreditam que o uso de animais deveria ser mais debatido</b>	94,8	100	96,2	100	81,3	100
Acreditam que o ser humano necessita dos animais	85,9	77,8	84,6	91,3	81,3	100
Sugerem a legislação como forma de mudança	32,1	8	32	28	32	0
Sugerem a conscientização como forma de mudança	29,5	13	39,1	30,4	8,7	8,7
Sugerem a fiscalização como forma de mudança	19,2	26,7	33,3	20	6,7	13,3
<b>Preocupam-se com as consequências do uso dos animais para o ambiente</b>	88,2	100	88	78,3	92,9	100
Acreditam que nenhuma forma pode substituir o uso de animais atualmente	17,3	7,7	46,2	7,7	23,1	15,4
Apontaram o trabalho como o uso mais fácil de substituição	12,8	20	30	50	0	0
Apontaram a companhia como o uso mais fácil de substituição	12,8	10	20	30	30	10
Apontaram o entretenimento como o uso mais fácil de substituição	7,7	16,7	16,7	50	16,7	0
Apontaram o ensino e pesquisa como o uso mais fácil de substituição	5,3	0	50	0	0	50
Apontaram vestimentas como o uso mais fácil de substituição	5,3	25	25	25	25	0

Áreas: CTCH – Humanas, CCET – Tecnológicas, CCBS – Biológicas, CCSA – Administrativas e B – curso de biologia

Fonte: Autor (2020)

### 2.5.7 Considerações finais

A partir das constatações levantadas neste estudo, chega-se a conclusão que existem deficiências dos referenciais éticos/bioéticos na formação universitária, o que vem sustentar/comprovar a tese deste estudo de que a formação e o esclarecimento dos referenciais éticos/bioética podem efetivar uma real consciência de estudantes universitários diante da violência sofrida por animais não-humanos e ao mesmo tempo responde a pergunta de partida

levantada na presente pesquisa que pretendia saber quais deficiências éticas/bioéticas motivam a falta de consciência de estudantes universitários diante da violência imposta aos animais não-humanos. Neste contexto, se estudantes universitários recebessem formação em Bioética teriam outras atitudes e comportamentos. Os debates sobre uma nova ética nas relações dos seres humanos com outros seres vivos remota a partir dos anos 1970 com a institucionalização do debate ambiental nas esferas internacionais, sobretudo após a primeira Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (Estocolmo, em 1972). As questões ambientais baseadas na ética ambiental e na educação ambiental começaram a partir deste período, a ser discutidas como ferramentas de conscientização e transformação.

A representação social do animal no seio da população moçambicana não considera seu valor inerente e seu direito em não sofrer. Quanto a preocupação com o bem-estar animal em Moçambique e Brasil, existem diferenças e semelhanças entre os dois países, mas é importante ressaltar que, no Brasil para além das políticas, legislações e das instituições de proteção animal, que proporcionam, há alguns anos, grandes mudanças perante os animais, existem outras formas de ativismo e voluntarismo, como o realizado por protetores independentes, voluntários e pelas mídias sociais, o que distingue em grande medida este país de Moçambique. Algo em comum entre os dois países reside no fato de se encarar em diferentes estratos sociais dificuldades no reconhecimento dos direitos animais e o cumprimento das leis que protegem os mesmos, tradições, rituais e teorias legitimadoras da superioridade humana que norteiam o comportamento de uma parte da sociedade e autenticam a exploração dos animais para beneficiar o homem, os fatores/condições económicas que impossibilitam uma mudança comportamental na sociedade.

No que diz respeito a percepção dos estudantes universitários sobre o uso de animais para o meio científico, importa frisar que estes aprovaram o uso para ensino e pesquisa. (32,1%) dos entrevistados acreditam que através de uma legislação poderia ser controlado o uso de animais. A falta de informação e conscientização parecem ser componentes essenciais para mudança nas atitudes éticas.

Diante das formas de tratamento dos animais em Moçambique, associado à escassez e/ou fragilidades de políticas e leis de proteção animal, urge a necessidade de evidenciar a pertinência de políticas públicas e legislação de proteção dos animais não-humanos no país. O processo educativo deve estar em sintonia com o ato comunicativo para que a mensagem cumpra o papel de orientar as relações éticas, contudo deve ter linguagem adequada e que seja compreendida e de interesse do grupo social de destino. Igualmente, avança-se como

estratégia e/ou alternativa de um entendimento ou solução deste dilema ético entre o seres humanos e os animais não-humano a info-inclusão, promovida por meio de uma abordagem educativa construtivista envolvendo a Educação Ambiental, na capacitação da autonomia e protagonismo do cidadão em suas relações sociais, econômicas e políticas.

## Referências bibliográficas

Balcombe, J. (1997). *Student/Teacher Conflict Regarding Animal Dissection*. *The American Biology Teacher*, 59(1), 22-25.

Balcombe, J. (2000). *The use of animals in higher education: problems, alternatives and recommendations*. Washinton: The Humane Society Press. Disponível:<[www.vet.uu.nl/nca/userfiles/other/The\\_Use\\_Of\\_Animals\\_In\\_Higher\\_Education.pdf](http://www.vet.uu.nl/nca/userfiles/other/The_Use_Of_Animals_In_Higher_Education.pdf)>.

Barr, G., & Herzog, H. (2000). Fetal pig: The high school dissection experience. *Society and Animals*, 8, 53–69.

Bonilla, A. B. (2001). Bioética e meio ambiente. In: Clotet, Joaquim. *Meio ambiente*. Saúde pública, novas tecnologias, deontologia médica, direito. Porto Alegre: EdiPUCRS.

Brasil. (1998). *Lei 9.605, de 12 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. São Paulo, 62, 471–484.

Brasil. (2008). *Lei nº 11.794, de 8 de outubro de 2008*. Regulamenta o inciso VII do § 1º do art.

225 da Constituição Federal, estabelecendo procedimentos para o uso científico de animais; revoga a Lei nº 6.638, de 8 de maio de 1979; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 out. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111794.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111794.htm)>.

Broida, J., Tingley, L., Kimball, R., & Miele J. (1993). *Personality differences in pro- and anti- vivisectionists*. *Society and Animals*, 1, 129–144.

Coelho, J. G. (2012). *Pessoalidade e cidadania em animais: o problema das outras mentes*. In: MÍDIA e cidadania: conexões emergentes. São Paulo: Cultura Acadêmica. p. 171-192.

Conselho Federal de Medicina Veterinária [CFMV]. (2008). Resolução n. 879, de 15 de fevereiro de 2008. Recovered on Sept 12, 2011, from [http://www.cfmv.org.br/portal/legislacao/resolucoes/resolucao\\_879.pdf](http://www.cfmv.org.br/portal/legislacao/resolucoes/resolucao_879.pdf)

Costa, C. A. S. (2011). Bioética: aportes para uma ética ambiental libertadora. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto. *Anais...Ribeirão Preto*: Unesp; Ufsca.

Davey, G. (2006). Chinese university students' attitudes toward the ethical treatment and welfare of animals. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 9(4), 289–297.

Deguchi, B. G. F., Molento, C. F. M., & Souza, C. E. P. (2012). *The perception of students on the use of animals in higher education at the Federal University of Paraná, southern Brazil*. *ATLA*, 40, 83–90.

- Dourado, L. e Matos L. (2014). A problemática dos organismos geneticamente modificados e a formação científica do cidadão comum: um estudo com alunos de escolas portuguesas. *Ciência & Educação*, Bauru, v.20, n.2, p. 279-296.
- Driscoll, J. W. (1995). *Attitudes toward animals: species ratings*. The White Horse Press, Cambridge, v. 3, n. 2, p. 139-150.
- Costa, C. A. S. (2011). Bioética: aportes para uma ética ambiental libertadora. In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. Ribeirão Preto. *Anais...Ribeirão Preto: Unesp; Ufsc*.
- CONCEA. (2015). *Normativas do CONCEA para produção, manutenção ou utilização de animais em actividades de ensino ou pesquisa científica*. Disponível em: <[http://www.mct.gov.br/upd\\_blob/0238/238343.pdf](http://www.mct.gov.br/upd_blob/0238/238343.pdf)>.
- Fischer, M. L., & Oliveira, G. M. A. (2012). *Ética no uso de animais: A experiência do Comitê de Ética no Uso de Animais da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Estudos de Biologia: Ambiente e Diversidade, 34, 247–260.
- Fischer, M. L.; Tamioso, P. R. (2013). *Perception and position of animals used in education and experimentation by students and teachers of different academic fields*. Estud Biol. jan/jun;35(84):85-98.
- Fischer, M. L.; Tamioso, P. R. (2016). *Bioética ambiental: concepção de estudantes universitários sobre o uso de animais para consumo, trabalho, entretenimento e companhia*. Ciênc. Educ., Bauru, v. 22, n. 1, Curitiba, PR, Brasil. p. 163-182
- Fischer, M. L., Amorim Zanatta, A. y Rezende Adami, E. (2016a). *Um olhar da bioética para a zooterapia*. Revista Latinoamericana de Bioética, 16(1), 174-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.18359/r/bi.1460>.
- Fischer, M. L.; Librelato, R. F; Cordeiro, A. L. e Adam, E. R. (2016b). A percepção da dor como parâmetro de status moral em animais não humanos. *Revista Conexão Ciência I*, Vol. 11, Nº 2. Curitiba, Paraná.
- Fischer, M. L. et al. (2016c). *A abstinência voluntária do consumo de carne pode ser compreendida como um princípio ético?* Ciências Sociais Unisinos.
- Fischer, M. L.; Cunha T R, Renke V.; Sganzerla, A. & Santos, JZ. (2017). *Da ética ambiental à bioética ambiental: antecedentes, trajetórias e perspectivas*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.24, n.2, abr.-jun. p.391-409.
- Francisco, P. (2015). Carta enc. *Laudato si* (24 de Maio de 2015), AAS 107.
- Freitas, R. E. e Ribeiro, K. C. C. (2007). Educação e percepção ambiental para a conservação do meio ambiente na cidade de Manaus: uma análise dos processos educacionais no centro municipal de educação infantil Eliakin Rufino. *Revista Eletrônica Aboré*, v.3, p. 1-17
- Guattari, F. (2001). *As Três Ecologias*. 11 ed. Campinas: Papurus.
- Greif, S. (2008). A questão da utilização científica de animais e a formação dos comitês de ética. *Sentiens Defesa Animal*. Disponível em: [http://www.sentiens.net/top/PA\\_ART-\\_sergiogreift\\_0014\\_top.html](http://www.sentiens.net/top/PA_ART-_sergiogreift_0014_top.html).
- Haidt, J.; Koller, S.H., Dias, M.G. (1993). *Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog?* J Pers Soc Psychol., v.65, n.4, p.613-628.

- Herzog, H. A.; Golden, L.L. (2009). *Moral emotions and social activism: the case of animal rights*. J Soc Issues, v.65, n.3, p.485-498.z
- Kinze, M. B., Strauss, L. & Foss, J. (1996). The effects of an interactive dissection simulation of the performance and achievement of high school biology students. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(8), 989-1000.
- Knighth, S., Nunkoosing, K., Vrij, A., Cherryman, J. (2003). *Using grounded theory to examine people's attitudes toward how animals are used*. Society & Animals, 11(4).
- Knight A. (2007). *Humane teaching methods prove efficacious within veterinary and other biomedical education*. In: World Congress on Alternatives & Animal Use in the Life Sciences. Anais, Tokyo. p. 213- 220.
- Knight, S. (2009). "Science versus human welfare?: understanding attitudes toward animal use". *Journal of Social Issues*, Hoboken, v.65, n.3.
- Lei n.º 16/2014, de 20 de Junho, que aprova a Lei da Conservação.
- Martinho, L. R. e Talamoni, J. L. B. (2007). Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental. *Ciência & Educação*, Bauru, v.13, n.1, p. 1-13.
- Miranda, J. J., Gonçalves, A. L., Miranda, R. L., & Cirino, S. (2011). *Ética em experimentação animal: Reflexões sobre o laboratório didático de análise do comportamento*. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13, 198-212.
- Nordstrom, P. A. et al. (2000). Assessing student attitudes toward animal welfare, resource, use, and food safety. *Journal of Agricultural Education*, West Lafayette, v. 41, n. 3, p. 31-39. Disponível em: <<http://www.jae-online.org/attachments/article/437/41-03-31.pdf>>.
- Paixão, RL. (2001). *Experimentação animal: razões e emoções para uma ética*. (Tese Doutorado). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública.
- Pegoraro, O. (2005). *Introdução à ética contemporânea*. Rio de Janeiro: Uapê.
- Pessini, L; Barchifontaine, C. D. P. (2008). Ecologia e Bioética global In *Problemas atuais de bioética, projeto de apoio ao conhecimento médico, diagnóstico da América*. São Paulo: 8º edição, Edições Loyola.
- Phillips, C.J.C.; McCulloch, S. (2005). *Student attitudes on animal sentience and use of animals in society*. *Journal of Biological Education*, Philadelphia., v.40, n.1.
- Pinheiro, EJD. (2005). *O médico veterinário e as necessidades da sociedade*. *Revista Conselho Federal de Medicina Veterinária, Brasília* 11(35): 10-17.
- Phillips, C. (2007). *How does pain rank as an animal welfare issue?* In: Australian Animal Welfare Strategy Science Summit on Pain and Pain Management, Melbourne. Proceedings. Disponível em: <<http://www.australiananimalwelfare.com.au/app/webroot/files/upload/files/clive-phillips.pdf>>.
- Russel, W.M.S.; Burch, R.L. (1959). *The principles of humane experimental techniques*, London: Methuen.
- Saucier, D. A., & Cain, M. E. (2006). The foundations of attitudes about animal research. *Ethics & Behavior*, 16, 117–133.
- Scheid, N. M. J. (2011). Temas controversos no ensino de ciências: apontamentos de natureza ética. *Diálogo*, canoas, v.19, n.1, p. 65-79.

- Schramm, F. R. (2011). Uma breve genealogia da bioética em companhia com Van Rensselaer Potter. *Bioethikos*, v.5, n.3. p. 302-308.
- Silla, V. C. B., Arthos, S. M., & Molento, C. F. M. (2009). Descrição de dois anos de atuação da comissão de ética no uso de animais do setor de ciências agrárias da Universidade Federal do Paraná. *Ciência Rural*, 39(7), 2093–2098. doi:10.1590/S0103-84782009000700021.
- Silva, J. M. (2012). *Do senciocentrismo ao holismo ético: perspectivas sobre o valor da bioesfera*. In: Barbosa, A. et al. (Ed.). *Gravitações bioéticas*. Lisboa: Centro de Bioética, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. p. 123-145.
- Smith, A. J., & Smith, K. (2004). Guidelines for humane education: alternatives to the use of animals in teaching and training. *Alternatives to Laboratory Animals*, 32, Suppl. 1, 29-39.
- Sousa, R. G. e Santos, M. L. (2010). Percepção ambiental dos usuários da Fazenda Santa Branca Ecoturismo (APA-Ribeirão João Leite), Teresópolis(GO). *Revista Brasileira de Ecoturismo*, v.3, n.3, p.460-477.
- Tinoco, I. A. P. (2008). *Lei Arouca: avanço ou retrocesso?* In: Congresso Mundial de Bioética e Direito dos Animais, 1., Salvador. Disponível em: <<http://www.abolicionismoanimal.org.br/artigos/leiaroucaavancoouretrocesso.pdf>>.
- Tinoco, I. A. P. (2011). *Lei Arouca: avanço ou retrocesso?* Recuperado em 30 de maio de 2012, de <http://www.abolicionismoanimal.org.br/artigos/leiaroucaavancoouretrocesso.pdf>
- Tréz, T.A.; Nakada, J.I.L. (2008). *Percepções Acerca da Experimentação Animal Como um Indicador do Paradigma Antropocêntrico-Especista entre Professores e Estudantes de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG*. Alexandria. v.1, n.3, p.3-28.
- Van der Valk, J., Dewhurst, D., Hughes, I., Atkinson, J., Balcombe, J., Braun H, et al. (1999). Alternatives to the use of animals in higher education. *Alternatives to Laboratory Animals*, 27, 1, 39–52.
- Villiers, R., & Sommerville, J. (2005). Prospective biology teacher's attitudes toward animal dissection: implications and recommendations for the teaching of biology. *South African Journal of Education*, 25, 247–252.

## 2.6 Que Opções Paradigmáticas Para o Ensino Da Produção da Escrita em Língua Francesa Da Diplomacia e de Relações Internacionais ?

David Siquice Cumbane

Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Universidade Eduardo Mondlane (UEM),  
Moçambique

### Resumo

Neste estudo a questão central é saber se o paradigma da acção favorece a aprendizagem da produção da escrita num contexto de ensino e aprendizagem da língua francesa de relações internacionais e diplomacia. Assim, mobilizamos, por um lado, as teorias em questão (paradigma da comunicação e paradigma da acção) e, por outro, construímos dois programas em língua francesa de relações internacionais e diplomacia, o primeiro comunicativo e o segundo da acção. Dois questionários, um do paradigma da comunicação e outro do paradigma da acção foram construídos para um *corpus* de sessenta indivíduos. Em primeiro lugar administrámos os pré-testes da comunicação e da acção. Em segundo lugar, administrámos os pós-testes. Feitas as correcções, a análise dos dados conduziu-nos aos resultados seguintes: o paradigma da acção favorece o ensino da produção da escrita para fins específicos pois registou uma progressão de 36.7% contra 30.3% do paradigma de comunicação.

**Palavras-chave:** paradigma da comunicação; paradigma da acção; língua francesa para fins específicos; relações internacionais; diplomacia; ensino/aprendizagem; francês, língua estrangeira (F.L.E.).

### What Paradigmatic Options For The Teaching of The Production of Writing in French Language of Diplomacy and International Relations?

#### Abstract

In this study, the central question is whether the Action paradigm is favorable to the learning of production of writing in the field of International Relations and Diplomacy. In this context, we test the Action paradigm against the Communicative method through the results achieved by learners after teaching programmes carried through with each approach. Two questionnaires, one for Communicative method and the other for the Action paradigm, were built and submitted to a sample of sixty students, where thirty students attended underwent the Communicative method teaching and paradigm and an equal number for the Action paradigm teaching. The difference between the pre-test and the post-test in terms of marks achieved, differential achievement and mark distribution are conclusive. The Action paradigm yields overall average results of 36.7% against 30.3% for of the Communicative method. It thus favors in a statistically significant way the learning of French for specific purposes.

**Keywords:** Action paradigm teaching, French language study and allophones teaching, international relations, communicative method teaching.

---

**Correspondência para: (correspondence to: [cumbane\\_david@yahoo.fr](mailto:cumbane_david@yahoo.fr))**

## 2.6.1 INTRODUÇÃO

A produção da escrita de especialidade requer o domínio relativo do sistema linguístico alvo. Tratando-se da língua de relações internacionais e diplomacia, esta actividade pressupõe também conhecimentos interculturais, sócio económicos, políticos e históricos sem descurar qualquer outro fenómeno ou administrativo ou fisiológico ou ambiental ou de outra natureza que possa interferir positiva ou negativamente no processo da produção da escrita para fins específicos.

Nesta pesquisa parece-nos consensual que escrever pela primeira vez duas cartas diplomáticas (género discursivo de especialidade): uma de chamada do embaixador e outra de credenciais, não é, para os nossos informantes, uma tarefa fácil pois:

- a) os nossos informantes provêm do ensino secundário geral, onde a filosofia do ensino da língua francesa como segunda língua inspira-se na metodologia comunicativa. Para esta, *a língua é um instrumento de comunicação* (MARTINET, 1980, p.20). Este facto, para além dos arolados acima, pode ajudar-nos a compreender o grau de dificuldade que estes tiveram ao abordar a língua francesa de relações internacionais e diplomacia;
- b) produzir a escrita em francês para fins específicos (F.F.E), exige do aprendente a mobilização de diferentes conhecimentos tais como: o linguístico, o retórico, o ortográfico, o temático, o sociocultural entre outros condimentos essenciais cuja aquisição, assimilação e uso efectivo são uma perene construção. Em suma, a vantagem da produção da escrita reside no facto de que a sua efectivação pode deixar transparecer as estratégias e as capacidades que cada informante mobiliza explicitamente o que nos permite compreender como eles encaram a escrita em língua segunda sem descurar a sua bagagem linguística, cultural, étnica e religiosa.

## 26.2 Objectivos

O objectivo geral deste trabalho é o de contribuir com um estudo empírico no aprofundamento do debate em curso na didáctica de línguas e culturas sobre a primazia da metodologia da *acção*, que considera o falante e o aprendente numa língua como actores sociais que devem executar tarefas num contexto e circunstâncias particulares CECRL (2000, p.15), no concernente ao ensino eficaz dos géneros discursivos de especialidade quando, no caso vertente circunscritos na produção da escrita de especialidade. Com esta contribuição

procuramos legitimizar singularmente qualquer das duas abordagens (paradigma da comunicação ou paradigma da acção) ou as duas em simultâneo de maneira a integrá-las activamente na reformulação dos actuais currícula a fim de torná-los mais maleáveis, atraentes, competitivos, eficazes e sobretudo adaptados aos mercados de trabalho e aos diferentes sectores profissionais de actividade. São ainda os propósitos deste estudo, demonstrar que a adequação dos currícula aos mercados pode ser feita sem a onerosa mudança de manuais, bastando para tal identificar e aplicar didacticamente novas metodologias; e demonstrar que as duas metodologias podem ser combinadas e valorizadas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem do F.F.E. Aliás, apesar da existência de diferenças filosóficas notáveis, as duas metodologias privilegiam incontestavelmente uma dimensão interactiva comunicacional. Esta constitui uma zona de permeabilidade, logo, de passagem de testemunho entre ambas BERARD E, (1991, p. 62-63).

### **2.6.3 Pressupostos teóricos**

Este trabalho de pesquisa aborda o ensino e a aprendizagem da língua francesa de relações internacionais num contexto de interacções das metodologias *comunicativa* e da *acção*. Estas duas metodologias vão presidir o nosso estudo pois do ponto de vista diacrónico elas se seguem no tempo e no espaço. Na literatura actual, às vezes, elas parecem concorrentes e outras vezes parecem complementares. Esta situação está na origem da ausência de consenso entre os investigadores Cumbane (2016, p. 15). Ademais, o encremento da publicação de manuais de F.F.E. baseados na filosofia da *acção* em contexto profissional confirma a existência de um movimento que visa difundir uma nova forma de ser e de agir social no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo as de especialidade. Esta realidade vai acompanhar a nossa pesquisa que se sustenta sobre uma bibliografia diversa publicada entre 1950 e 2021. Aproveitamos a oportunidade para sublinhar, de passagem, trabalhos recentes de Puren (2009 - 2021) sobre a génese e o desenvolvimento da nova perspectiva da *acção* e a relação que ela mantém com a metodologia comunicativa; de Richer (2008-2012) sobre a relação entre o Francês Língua Estrangeira (F.L.E) e o F.O.S.; de Mourlhon (2008); de Carras (2007); de Mangiante (2004), sobre o ensino do F.F.E.; de Lehemann (1993) sobre a diversidade de públicos, objectivos e recursos; e de Bérard (1991), sobre a metodologia *comunicativa*. Estes trabalhos, e não só, contribuíram para o suporte teórico da nossa investigação cujo enfoque reside no ensino/ aprendizagem da produção da escrita de especialidade, na sua complexidade.

#### 2.6.4 Metodologia

Constituímos dois grupos de informantes de trinta indivíduos cada: ao primeiro demos o nome de *comunicativo* porque deveria ser submetido a um questionário inspirado pela metodologia da *comunicação* e a uma formação baseada sobre os preceitos da mesma (*approche communicative*); e ao segundo chamámo-lo da *acção* pois seria submetido a um questionário inspirado da metodologia da *acção* e a uma formação centrada sobre a mesma (*approche actionnelle*). Assim, em primeiro lugar ambos foram submetidos aos *pré-testes* da *comunicação* e da *acção* no Instituto Superior des Relações Internationais (I.S.R.I.), em Maputo. O objectivo dos *pré-testes* era conhecer o nível inicial dos dois grupos. As produções foram corrigidas e os respectivos resultados apurados. Grosso modo, os aprendentes revelaram muitas fragilidades. Foi com base nestas insuficiências que os dois grupos foram submetidos a uma formação ou da *comunicação* ou da *acção* segundo os casos. Em segundo lugar os dois grupos foram submetidos aos *pós-testes* ou da *comunicação* ou da *acção*. O objectivo destes últimos testes era o de medir o grau de assimilação dos conteúdos administrados, pois o objectivo de todo o ensino é a progressão dos aprendentes.

Uma vez apurados os dados, construímos tabelas panorâmicas das duas metodologias. Estas forneceram os dados necessários para a produção, pelo *Software Minitab 17*, de gráficos e respectivos relatórios. Este *software* permitiu estabelecer resultados fiáveis, resultantes de operações informáticas complexas. Para a captura destes resultados fizemos escolhas, em função do tipo de estudo e dos objectivos fixados, no conjunto de parâmetros fornecidos pelos gráficos *pré e pós-teste* da *comunicação* e da *acção*. Assim, a procura do sentido e das estatísticas a partir das notas dos informantes foi possível graças a capitalização dos seguintes parâmetros: *mean*, *stDev*, *kurtosis*, *minimum*, *maximum et médian*.

Os parâmetros acima referidos foram aplicados sobre os resultados dos questionários da *comunicação* e da *acção*. Com a ajuda do *Software Minitab 17* os resultados foram transformados em gráficos cujas representações ou projecções traduzem numa outra dimensão, em imagens (barras), ou em Kurtosis (curvas) e às vezes em espaços vazios, os números ou a sua ausência das tabelas panorâmicas.

Nesta pesquisa, os resultados do *pré e pós-teste section II* da *comunicação* foram comparados aos do *pré e pós-teste section II* da *acção*, com o propósito de delimitar e evidenciar todas as progressões próprias dum processo de aprendizagem presidido ou pela metodologia da *comunicação* ou pela metodologia da *acção*. A vantagem desta metodologia é

permitir que o leitor construa, passo a passo, uma ideia sobre os diferentes comportamentos dos informantes face ao exercício nas suas respectivas metodologias.

### **2.6.5 Hipóteses**

As hipóteses que guiaram a nossa investigação são as seguintes:

a) A L.F.F.E., ensinada segundo a metodologia da comunicação, permitiria aos beneficiários a aquisição de melhores competências na produção da escrita predispondo-os a melhor encarar o mercado de trabalho nacional, regional e internacional cada vez mais exigente.

b) A L.F.F.E, ensinada segundo a metodologia da acção ou seja, a capitalização da realidade ; a valorização do grupo-turma pela concepção de projectos colectivos ; a promoção do aprendente à categoria de actor social a tempo inteiro ; a metamorfose da turma de língua e cultura em micro sociedade na sua complexidade ; o trabalho baseado em documentos escritos e orais que privilegiam

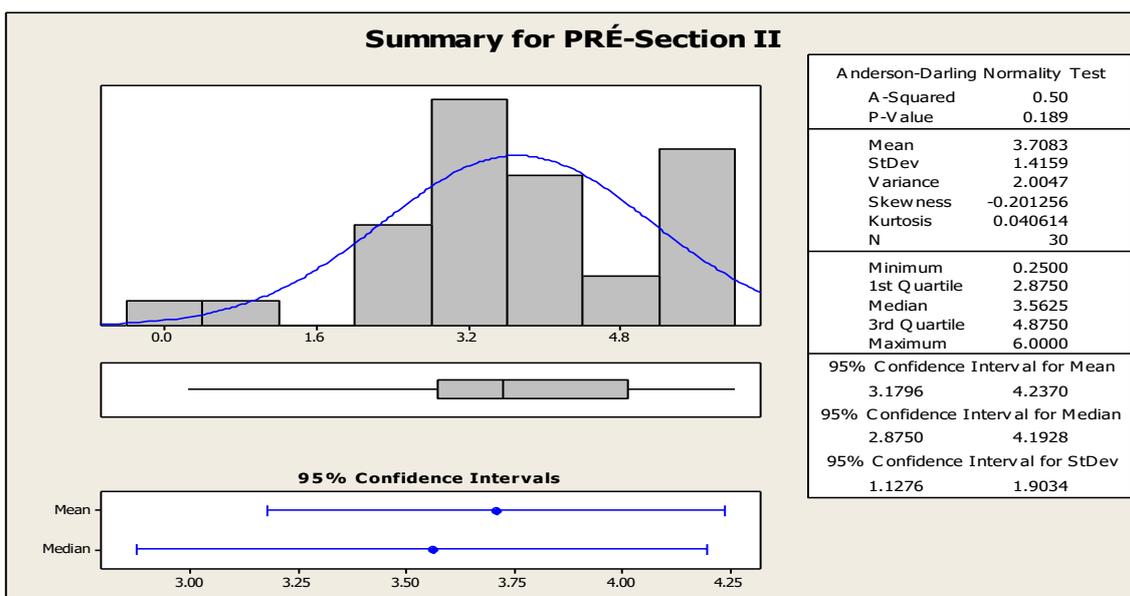
géneros discursivos de especialidade ; o desenvolvimento da língua-acção baseado, entre outros, na produção da escrita, eis alguns dos factores que favorecem uma progressão mais acentuada nesta habilidade como iremos confirmar ou infirmar mais adiante:

### **2.6.6 Recursos**

Esta reflexão mobilizou recursos moçambicanos (FLCS-UEM) e franceses (Normandie Université, CRISCO: Centro de Investigação Inter-língua sobre a Significação em Contexto) para além de recursos bibliográficos e informáticos, para a análise estatística de dados, recomendáveis em ciências sociais.

### **2.6.7 Análise dos dados da metodologia da *comunicação Pré-section II: Produção da escrita***

A segunda secção aborda a questão da passagem à escrita na metodologia *comunicativa*. Neste contexto indagámo-nos sobre o que foi assimilado pelos respectivos informantes no teste de produção da escrita. Para tal, foi necessário medir o nível inicial de conhecimentos dos informantes desta metodologia antes da formação *comunicativa* prevista entre o *pré e o pós-teste*. Foi neste contexto que o questionário propôs aos informantes a redacção, em 45 minutos, de duas cartas diplomáticas: uma de chamada do Embaixador (a que marca o fim da sua missão em Paris e outra de credenciais da nova Embaixadora (a que marca o início da sua missão na mesma capital). Os resultados deste exercício são fornecidos sinteticamente pelo gráfico, *summary for Pré-section II*, Figura 5.



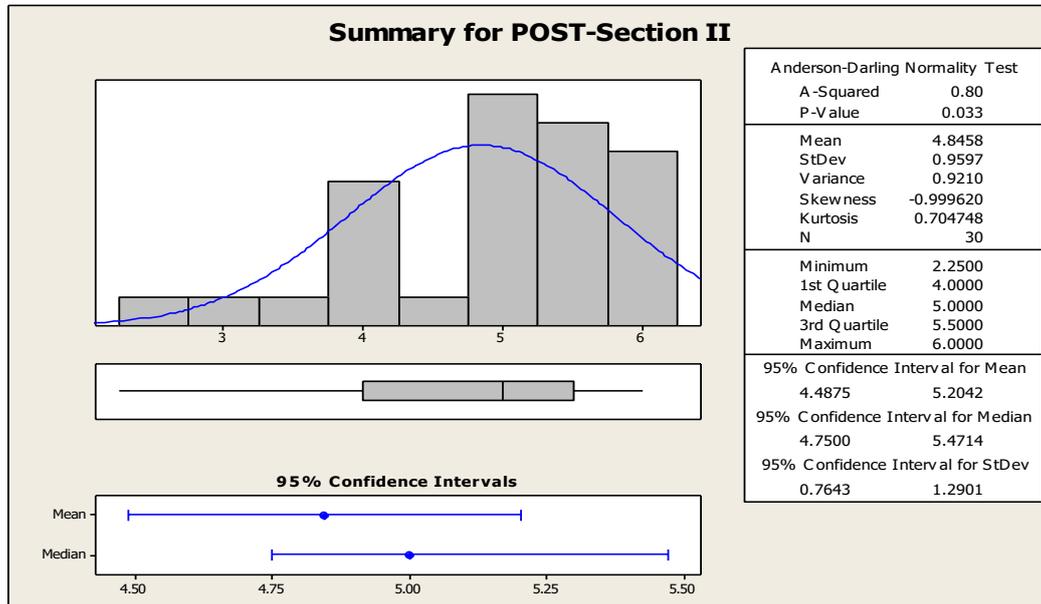
**FIGURA 1 : Produção da Escrita : pré-teste metodologia comunicativa**

O gráfico na Figura 1 revela-nos dois aspectos pertinentes: o sucesso relativo face ao exercício e a dispersão dos resultados. Por um lado, o sucesso face ao exercício é uma realidade pois este atinge 63.4 % de notas positivas contra 36.6 % de notas inferiores ao ponto *médian* que é de 3.0 pontos. Este facto é consubstanciado pela localização da maioria das barras à direita do ponto *médian* e pelo tracejado da curva do gráfico que neste sector, reservado aos bons resultados, é arredondado ao topo cobrindo assim o essencial das barras que representam as notas positivas. Estes resultados confirmam que a maioria dos informantes desta metodologia, 019, compreendeu e fez bem o exercício. Os onze restantes tiveram notas inferiores ao ponto *médian* e por isso vão merecer uma atenção especial. Por outro lado, existe uma grande dispersão (1.4159 pontos) das notas. Observando atentamente o gráfico nota-se que as barras se distribuem sobre uma boa parte do eixo horizontal de notas possíveis. Assim, da esquerda para a direita as duas primeiras barras representam a ocorrência de notas que evoluem no intervalo fechado de 0.0 à 1.5 pontos; a terceira e a metade da quarta barra representam as notas que ocorrem no intervalo fechado de 2.0 à 3.25 pontos; a metade da quarta barra; a quinta e a metade da sexta barra representam notas que ocorrem no intervalo fechado de 3.26 à 4.8 pontos; e, finalmente, a metade da sexta barra e a sétima representam as notas que ocorrem no intervalo fechado de 4.9 à 6.0 pontos. É a grande variedade de notas que ditou este figurino cuja representação gráfica se resume à uma ou várias barras. Quando isto ocorre significa que os informantes tiveram notas próximas umas das outras o que indicia uma certa homogeneidade de níveis de conhecimento na produção da escrita.

Em resumo, o estado inicial de conhecimentos dos informantes do grupo *comunicativo* no que diz respeito à produção da escrita *comunicativa* é superior ao *médian*. A sua taxa de sucesso é de 63.4% o que nos coloca o desafio de recuperar, *em pós-teste* os 36.6% de notas inferiores ao *médian*. De modo geral, as aptidões dos membros do grupo *comunicativo* são variáveis face ao exercício como o ilustra a grande dispersão. Estes resultados vão nos permitir uma base comparativa que vai iluminar o estado inicial dos conhecimentos dos informantes *comunicativos* no respeitante à produção da escrita. É este estado inicial que será considerado no momento da comparação com os resultados do *pós-teste comunicativo* do mesmo exercício.

### 2.6.8 Análise dos dados da metodologia da *comunicação Post-Section II: Produção da escrita*

A questão central é saber se houve progressão na produção da escrita, depois da formação *comunicativa*. Para tal administramos o *pós-teste comunicativo*. Este teve lugar nas mesmas condições que o precedente: instalações, tipo de exercício, actores e tempo consagrado ao teste. O gráfico na Figura 2 sintetiza os resultados do teste:



**FIGURA 2: Produção de Escrita: pós-teste metodologia Comunicativa**

*O summary for post-section II* deixa transparecer dois aspectos importantes: o sucesso relativo face ao exercício e a dispersão dos resultados. Por um lado, o sucesso face ao exercício indica-nos uma taxa da ordem dos 93.7% de notas positivas. Este facto é ilustrado

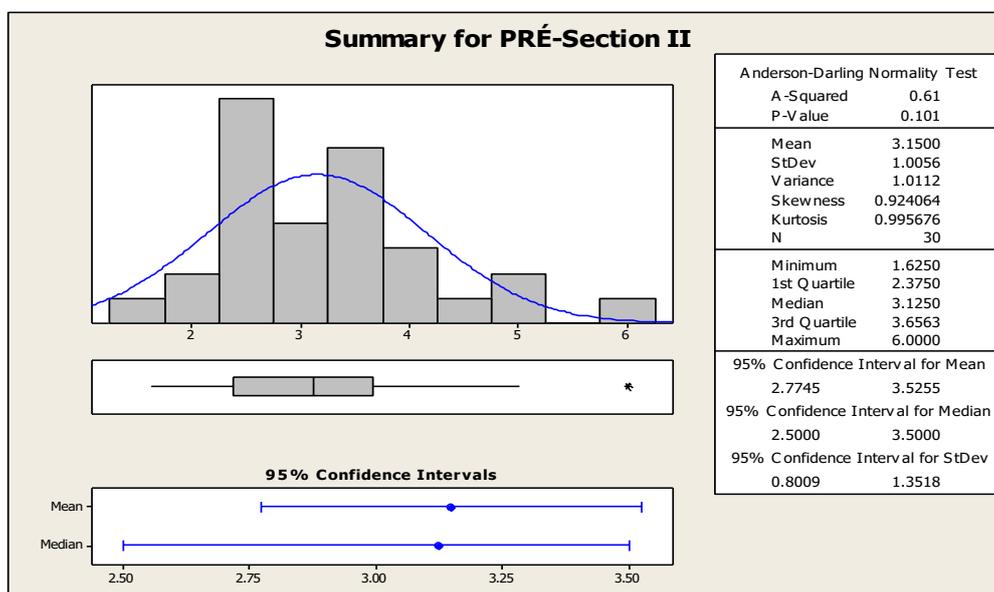
pela localização da maioria das barras à direita do ponto *médian* que é de 3.0 pontos e pela trajectória da curva do gráfico que cobre maioritariamente o intervalo fechado de 3.0 à 6.0 pontos. Por outro lado, existe uma grande dispersão (0.9597) de notas. A distribuição e disposição das barras cobre uma boa parte do espaço para notas possíveis. Assim, as notas mais altas se encontram à direita, lugar reservado aos bons resultados. Por exemplo, da esquerda para a direita a primeira barra e a metade da segunda representam a ocorrência de notas que evoluem no intervalo fechado de 0.0 à 2.75 pontos; entre a metade da segunda e a metade da sexta barra evoluem notas do intervalo fechado de 2.76 aos 4.75 pontos; entre a metade da sexta barra e a oitava e última barra encontramos notas que evoluem no intervalo fechado de 5.0 à 6.0 pontos. Claramente, a aproximação das notas umas das outras pressupõe, por um lado, a existência duma progressão cujo vector é o melhoramento de competências na produção da escrita e, por outro lado, uma tendência à homogeneização, entre os informantes da metodologia *comunicativa*, do nível de competências e de conhecimentos na produção da escrita.

Em resumo, o *pós-teste comunicativo section II* apresenta uma taxa de sucesso de 93.7%. Isto quer dizer que a esmagadora maioria dos informantes teve notas superiores ao *médian* que é de 3.0 pontos. Assim sendo, as performances dos membros do grupo são variáveis face ao exercício como o confirma a grande dispersão de resultados embora esta baixe de 1.4159 à 0.9597 pontos *no pós-teste*. Esta redução significa que a maioria das notas dos informantes da metodologia da *comunicação* é alta num contexto em que as notas tendem a se aproximar umas das outras. A progressão da média desta secção passa de 3.7083 aos 4.8458 pontos *no pós-teste de comunicação*, ou seja, 1.1375 pontos de crescimento. Esta Ilumina-nos sobre a qualidade das notas, pois, uma média alta significa que os informantes tiveram notas altas e vice-versa. Estes factos apontam para uma relativa progressão.

### **2.6.9 Análise dos dados da metodologia da acção Pré-section II: Produção da escrita, pré-teste**

A segunda secção do questionário diz respeito a passagem à escrita. O seu objectivo central é medir as competências adquiridas na produção da escrita depois do *pré-teste* respectivo e da formação baseada sobre a metodologia da *acção* (tarefas). Para tal foi necessário conhecer o nível inicial de conhecimentos dos informantes do grupo da *acção*. Nesse contexto, o questionário propôs aos informantes a redacção, em 45 minutos, de duas cartas diplomáticas: uma de chamada ou cessação de funções do Embaixador e outra de

credencias ou empossamento da nova Embaixadora em Paris. O gráfico na Figura 3 sintetiza os resultados deste exercício nos seguintes moldes:



**FIGURA 3:** Produção da Escrita: pós-teste metodologia da acção

O *summary for pré-section II* põe em evidência dois aspectos fundamentais: o bom desempenho dos informantes e a dispersão dos resultados. Por um lado, o bom desempenho é real apesar da existência dum grande número de notas inferiores ao ponto *médian*. Efectivamente, constatamos uma taxa de sucesso na ordem dos 53.3 % contra 46.6 % de notas inferiores ao ponto *médian* que é de 3.0 pontos. Isto é ilustrado pela localização da maioria das barras à esquerda do ponto *médian* e pela trajectória do tracejado da curva do gráfico. Ambas mostram que as notas mais baixas se encontram à esquerda, lugar reservado às notas inferiores ao ponto *médian*.

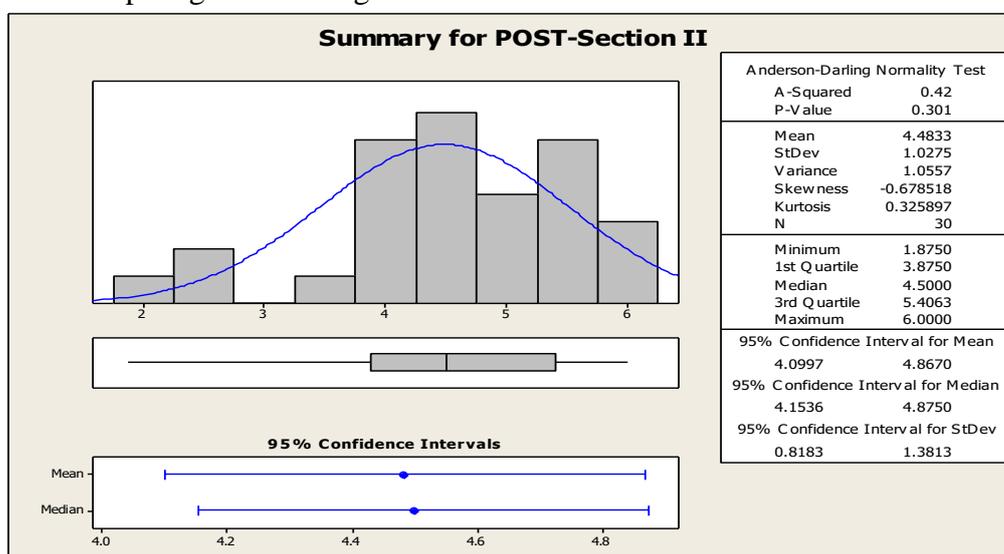
Logo, estes dados autorizam-nos a afirmar que os informantes do grupo da *acção* compreenderam bem as tarefas propostas pelo exercício de produção da escrita. Por outro lado, existe, contudo, uma grande dispersão (1.0056 pontos) de notas. Uma observação panorâmica do gráfico, indica-nos que as barras se distribuem sobre uma boa parte do espaço reservado a notas possíveis. No caso vertente, as notas dos informantes ditaram uma representação gráfica que se resume numa ou mais barras. Por exemplo, todas as notas inferiores ao *médian* têm a sua representação gráfica no intervalo fechado de 0.0 à 2.9 pontos. Este corresponde, da esquerda para a direita, às três primeiras barras e à metade da quarta. Em contrapartida as notas superiores ao *médian*, representadas à partir da segunda metade da quarta barra até à nona e última barra do gráfico, evoluem no intervalo fechado de 3.0

(*médian*) à 6.0 pontos (nota máxima desta secção). Isto significa, por um lado, que as notas dos informantes do grupo da *acção* são próximas umas das outras e, por outro lado, que os aprendentes não tinham as mesmas aptidões antes da formação.

Resumindo, o estado inicial de conhecimentos dos informantes do grupo da *acção* era relativamente elevado, com uma taxa de sucesso global superior ao *médian* de 3.0 pontos, pese embora o facto de as aptidões dos membros do grupo da *acção* serem variáveis (14 informantes obtiveram notas abaixo do *médian*, sublinho). Ademais a grande dispersão de resultados vem reforçar esta percepção e sentido. Aliás, esta permite uma base comparativa que vai ajudar na determinação do estado inicial dos conhecimentos dos informantes do grupo da *acção*. Este é fundamental, pois, deverá ser equacionado aquando da comparação aos dados do *pós-teste da acção* da mesma habilidade.

### 2.6.10 Análise dos dados da metodologia da acção *Post-section II: Produção da escrita*

O objectivo do *pós-teste da acção* é o de medir a progressão adquirida após o *pré-teste* e a formação da *acção* baseada na execução de tarefas. Foi neste contexto que administrámos, nas mesmas condições, o *pós-teste da acção* cujos resultados nos são fornecidos sinteticamente pelo gráfico na Figura 4.



**FIGURA 4: Produção da Escrita: pós-teste da metodologia da acção**

Este deixa antever uma evolução focalizada sobre dois aspectos distintos: o bom desempenho e a dispersão dos resultados. Por um lado, o bom desempenho evidencia-se, pois constata-se uma taxa de sucesso na ordem dos 90% contra 10% de notas inferiores ao *médian* de 3.0 pontos. Isto nos é indicado pela localização do conjunto de barras à direita do ponto *médian*, lugar reservado a notas positivas, e pelo tracejado da curva que cobre a totalidade da zona situada à direita. Logo, estes dados sugerem que os informantes do grupo da *acção*, no *pós-teste*, perceberam muito bem a natureza das tarefas impostas pelo exercício.

Por outro lado, constata-se uma grande dispersão (1.0275 pontos) de notas. Uma análise pormenorizada do gráfico, revela-nos que as barras se distribuem regularmente pelo eixo horizontal reservado a notas possíveis. Neste caso (*pós-teste de acção Section II*), a grande variedade de notas engendrou o agrupamento destas em barras comuns. Por exemplo, todas as notas inferiores ao *médian* estão representadas graficamente no intervalo fechado de 0.0 à 2.9 pontos. Este corresponde, da esquerda para a direita, às duas primeiras barras. Em contrapartida, as notas positivas ocorrem no intervalo de 3.0 à 6.0 pontos, nota máxima, e estão representadas pelas barras de três a oito, da esquerda para a direita.

Esta predisposição gráfica das barras revela-nos uma aproximação das notas umas das outras o que quer dizer que a maioria dos informantes tem um nível alto e similar na produção da escrita da *acção*. Enfim, este figurino pressupõe também, por um lado, a existência duma grande progressão (de 46.6% à 90% de notas superiores ao ponto *médian*) cujo vector é o melhoramento das competências na produção da escrita pós-formação da *acção* e por outro lado uma tendência conseqüente à homogeneização do nível de conhecimentos nesta habilidade.

Assim, apesar dos 90% de taxa de sucesso as performances dos membros do grupo da *acção* são variáveis face ao exercício e isto é comprovado pela grande diversidade de notas e pela evolução das médias e da respectiva qualidade. Para este caso preciso, a média das notas cresce de 3.1500 à 4.4833 pontos no *pós-teste* e este facto indica que houve sem dúvidas progressão.

### 2.6.11 Conclusão

Os *pré-testes* da *comunicação* e da *acção* tinham por função estabelecer o nível inicial de conhecimentos, em produção da escrita dos dois grupos. O trabalho de correcção desvendou os pontos fortes e fracos dos sessenta informantes. Seleccionamos e capitalizamos as fragilidades que serviram de base para a construção dos programas de formação à luz das metodologias da *comunicação e da acção*. Grosso modo, tratou-se de fazer um trabalho de explicitação e alargamento dos campos semânticos da língua francesa de relações internacionais e diplomacia por um lado e por outro visitar as normas essenciais para a produção escrita. Foi depois desta formação que administramos os *pós-testes* respectivos cujos resultados sublinhamos nesta conclusão.

A análise dos dados do gráfico *pré-teste* da *comunicação section II*, produção da escrita, revela uma taxa de sucesso de 63.4 % contra 36.6% de notas inferiores ao *median* fixado em 3.0 pontos. Esta taxa de sucesso tem lugar num contexto de grande dispersão de notas o que significa a existência duma heterogeneidade de níveis entre os informantes do grupo da *comunicação*. Em contrapartida, no *pós-teste* a taxa de sucesso atingiu os 93.7% num contexto onde a dispersão sofre uma ligeira redução passando de 1.4159, no *pré-teste*, à 0.9597 no *pós-teste*. A qualidade de notas melhora consideravelmente e este facto pode ser ilustrado pela progressão da média geral da *section II* que passa de 3.7083 à 4.8458 no *pós-teste*. Estas constatações sugerem que a nível dos informantes do grupo da *comunicação* houve, de facto, aprendizagem, mudança de comportamento e de atitude face aos conteúdos e consequente progressão (30.3%).

A análise dos dados do gráfico *pré-teste* da *acção section II* (produção da escrita), apresenta uma taxa de sucesso de 53.3% contra 46.6% de notas inferiores ao *médian* de 3.0 pontos. Esta taxa de sucesso tem lugar num contexto duma grande dispersão de notas o que é sintomático da existência duma heterogeneidade de níveis no seio do grupo da *acção*. No *pós-teste*, a taxa de sucesso sobe à 90% contra 10% de notas inferiores ao *médian*. No geral (*pré- e pós-teste*) a dispersão baixa ligeiramente passando de 1.00275 no *pré-teste* à 1.0056 no *pós-teste*. Esta progressão indica que as notas dos informantes do grupo da *acção* tendem à se aproximarem umas das outras. A qualidade das notas sobe ligeiramente no *pós-teste* e este facto é ilustrado pela evolução da média geral da *secção II*, produção da escrita, que passa de 3.1500 à 4.4833 pontos no *pós-teste* da *acção*. Em suma, estas constatações sugerem que houve aprendizagem ou aquisição de novos conteúdos e consequente progressão (36.7%).

Face a estes resultados podemos afirmar que o objectivo i) foi atingido pois contrariamente aos resultados da compreensão da escrita *cf.* Cumbane (2016 : 216-222), desta feita a metodologia da *acção* com 36.7% de progressão, do *pré- ao pós-teste*, se evidencia face à metodologia da *comunicação* que atingiu apenas 30.3% nas mesmas condições. Assim, sugerimos que a vantagem relativa da metodologia da *acção* prende-se ao facto de esta capitalizar a realidade, valorizar o grupo-turma pela concepção de projectos colectivos (cooperação; co-acção; cohabitação; tolerância), promover o aprendente à função de actor social a tempo inteiro, transformar o grupo-turma de língua e cultura em micro sociedade na sua complexidade, promover actividades baseadas em documentos escritos e orais que privilegiam géneros discursivos de especialidade e desenvolver a língua-acção baseada na compreensão das 4 habilidades, factos que consubstanciam as hipóteses ii). No entanto é importante destacar que, sem dúvidas, a metodologia da *comunicação* permitiu, no *pós-teste*, melhorar as competências dos informantes na produção da escrita comunicativa de géneros discursivos de especialidade e este facto consubstancia a hipótese i). Aliás os 30.3% de progressão vão nesse sentido.

Finalmente, o objectivo ii) reforça a posição do autor segundo a qual as duas metodologias podem ser combinadas em prol dos mesmos objectivos a saber um ensino eficiente dos géneros discursivos de especialidade baseado em programas mistos inspirados das filosofias da *comunicação* e da *acção*. Esta opção resolveria a eterna questão da adequação dos curricula aos mercados de trabalho local, regional e internacional como sugere o objectivo ii).

Em suma, o paradigma da *acção* tende a favorecer relativamente o ensino e aprendizagem da produção da escrita para fins específicos.

### **Agradecimentos**

O autor endereça agradecimentos, pelas contribuições, à Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, à Normandie Université e ao CRISCO: Centro de Investigação Inter-língua sobre o significado em contexto.

## Referências

- BÉRARD, E. « L'approche communicative, théories et pratiques ». ISBN 2190333520, 9782190333526, Paris : *CLE international*, 1991.
- BOURDIEU, P. « Ce que parler veut dire, Economie des échanges linguistiques ». Paris : *Fayard*, 1982.
- CARRAS, C., KOHLER, P., SJILAGYI, E., TOLAS, J. »Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue ». Paris : *CLE International*, 2007.
- CECRL. « Apprendre, enseigner, évaluer » . Paris : Conseil de l'Europe, *Didier*, 2001.
- CECRL. « Division des Langues vivantes ». Strasbourg : Conseil de l'Europe, *DidacTICLangue*, 2000..
- CUMBANE, D. « Du paradigme de communication au paradigme de l'action : est-ce que l'approche actionnelle favorise l'enseignement du français sur objectifs spécifiques F.O.S. ? », 2016. Thèse de doctorat en Sciences du Langage-linguistique sous de direction de Pierre Larrivée , CRISCO, Université de Caen Normandie, France, 2016. 355 p.
- CUMBANE, D. « Une proposition de curriculum de français sur objectifs spécifiques pour la première année de F.L.E de l'institut supérieur des relations internationales de Maputo », Thèse de Master en Sciences du Langage Sous la direction de Souchon M. Vol I : texte principal, 88 p. et Vol II, Annexes, 300 p. Université de Franche-Ccomté, France, 2008.
- CUMBANE, D. « Opções paradigmáticas para o ensino da compreensão da oralidade: o caso do discurso de relações internacionais e diplomacia», *Revista UDZIWI*, N°. 35, Dezembro, 2020. EDUCAÇÃO.
- LEHMANN, D. « Objectifs spécifiques en langue étrangère ». Paris : *Hachette*, 1993.
- MANGIANTE, J.M., PARPETTE, C. « Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours ».Paris : *Hachette*, 2004.
- MARTINET, A. « Eléments de linguistique générale ». Paris : *Armand Colin*, 2005.
- MOURLHON-DALLIES, F. « Enseigner une langue à des fins professionnelles ». Paris : *Didier*, 2008.
- PUREN, C. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, n.3, 2002. p. 55-71.
- PUREN, C. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. **Les Cahiers de l'Apliut**, v 23, n 1, p. 10-26, 5-7 juin 2003.
- RICHER, J.-J. « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.), une didactique spécialisée « ? *Synergies Chine*, n.3, p. 15-30. 2008.

## Notas

1. Neste trabalho, as expressões (paradigma de acção e metodologia de acção) são diferentes maneiras de designar a mesma realidade.
2. Neste artigo, as variáveis como: sexo; idade; ano, cidade e país de conclusão do nível médio não foram equacionadas pois estas não impedem a procura duma resposta completa à nossa questão principal, a saber, se o paradigma de acção favorece ou não o ensino/aprendizagem do F.F.E.

## **2.7 Depressão e Efeitos da Covid-19 em Estudantes do Ensino Superior: Uma Análise dos Estudantes da Faculdade de Economia e Gestão**

*Isabel da Conceição Alberto Manhique Manjate  
Doutoranda em Educação e Currículo na Faculdade de  
Educação e Psicologia. Docente na Universidade  
Pedagógica de Maputo - Moçambique.*

### **Resumo**

A presente pesquisa fez o uso das técnicas de pesquisa bibliográfica integrativa e exploratória com abordagem quantitativa, realizada na Universidade Pedagógica de Maputo concretamente na Faculdade de Economia e Gestão, durante os meses de Maio e Junho de 2021, com o objectivo de analisar a presença de sintomas depressivos em estudantes da FEG e, sua associação com suas variáveis para percepção de saúde, considerando a pandemia do COVID-19. Nesse sentido, a presente pesquisa procurou também aferir se os níveis de depressão, ansiedade e estresse em estudantes da FEG alteraram no período pandêmico comparativamente a períodos anteriores. Participaram 111 estudantes dos dois regimes, Laboral e Pós-laboral que responderam a um questionário, contendo dados sociodemográfico e a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse. Deste modo, a pesquisa permitiu concluir que, os estudantes que integraram o estudo no período da calamidade Pública apresentaram níveis significativamente mais elevados de depressão, ansiedade e estresse comparativamente aos que integraram o estudo no período normal. Os resultados sugerem que é importante continuar a explorar as implicações da pandemia na saúde mental dos estudantes da FEG, para que se possam prevenir e melhorar os seus efeitos.

**Palavra-chaves:** Pandemias; Depressão; Estudantes

### **Abstract**

This research made use of integrative and exploratory bibliographic research techniques with a quantitative approach, carried out at the Pedagogical University of Maputo, specifically at the Faculty of Economics and Management, during the month of May and June 2021, with the aim of analyzing the presence of depressive symptoms in FEG students and their association with its variables for health perception, considering the COVID-19 pandemic. In this sense, this research also sought to assess whether the levels of depression, anxiety and stress in FEG students changed in the pandemic period compared to previous periods. One hundred students from both regimes, Labor and Post-labor, participated in a questionnaire, containing sociodemographic data and the Depression, Anxiety and Stress Scale. Thus, the research allowed us to conclude that the students who took part in the study during the period of the Public Calamity had significantly higher levels of depression, anxiety and stress compared to those who took part in the study during the normal period. The results suggest that it is important to continue exploring the implications of the pandemic on the mental health of FEG students, so that its effects can be prevented and mitigated.

**Keywords:** Pandemics; Depression; students

## 2.7.1 INTRODUÇÃO

Em 2020 a pandemia do novo coronavírus levou o governo a determinar que todas as escolas paralisassem as aulas presenciais, o que exigiu novos gastos com a reorganização das acções pedagógicas e de cuidado com os alunos, ao mesmo tempo que o cenário económico alterou as condições de vida das famílias e as possibilidades de financiamento pelo governo.

A presente pesquisa procurou aferir se os níveis de depressão, ansiedade e estresse em estudantes da FEG alteraram no período pandémico comparativamente a períodos anteriores. A actual crise na serie da *Covid-19* está a ter um impacto negativo no desempenho da economia a nível mundial, criando uma desestabilização dos indicadores macroeconómicos e financeiros, que podem pressionar o nível de actividade económica, emprego e bem-estar social a curto e médio prazo.

É do nosso conhecimento que a pandemia da covid-19 teve uma propagação rápida em quase todo mundo, com efeitos negativos para a saúde pública e económica de muitos países, incluindo Moçambique. Esse fenómeno suscita a apreciação do estado em que se encontram várias empresas moçambicanas bem como as instituições de ensino superior.

Aliado a isso, a preocupação dos estudantes do ensino superior, juntamente com o medo de ser infectado, agravaram-se drasticamente, bem como ao sentimento gerado pela tempestade de incontáveis notícias divulgadas nas redes sociais sobre a pandemia e a COVID-19, informações, as quais, nem sempre exprimiam a realidade.

Neste momento o mundo atravessa a chamada terceira variante da Covid-19, a qual maior parte dos países da África e Moçambique em particular no último mês experimentou. As consequências decorrentes da pandemia que ora assola o mundo inteiro vão além dos aspectos económicos, afectam directamente, e no mesmo grau de importância, sectores relacionados à infraestrutura de ensino superior e de saúde. Em meio a esse quadro patogénico, de enfermidade amplamente disseminada, é urgente a implantação de políticas públicas para evitar o colapso de sectores considerados vitais para a sobrevivência humana.

Por este motivo, é fundamental compreender que essas diversas acções de segurança adoptadas pela sociedade e pelo Governo moçambicano afetaram psicologicamente diversos grupos sociais em Moçambique, inclusive estudantes da Universidade Pedagógica de Maputo. Da análise empírica, constatou-se que quando se trata de estudantes da graduação do ponto de vista geral, as pesquisas sugerem que, no primeiro semestre letivo de 2020, eles

apresentaram-se mais ansiosos e depressivos, independentemente da área de actuação.

Portanto, o estudo justifica-se importante no âmbito académico e social, pois auxilia no entendimento de como a covid-19 pode ter um impacto e contribuir para a depressão dos estudantes do ensino superior especialmente na FEG, local da pesquisa.

### **2.7.2 Revisão da Literatura**

Esta secção faz o enquadramento teórico do tema do estudo, apresenta elementos chaves para o desenho do modelo teórico e empírico e, apresenta os estudos empíricos relacionados com o tema desta pesquisa e por fim faz a avaliação crítica à literatura.

#### *Crise económica*

A crise apresenta-se como uma das fases naturais do ciclo económico, fenómeno que afecta todos os países capitalistas avançados há mais de 150 anos e não só, preocupando os economistas, que se dividem na tentativa de explicá-lo. Embora Marx houvesse identificado o problema como “crise cíclica de superprodução”, não elaborou uma teoria completa sobre o assunto, mas, com base em suas indicações, várias explicações foram formuladas pelos marxistas.

Supostamente eliminado pelas medidas de política económica de inspiração keynesiana, que suavizaram o movimento cíclico da economia mundial entre os anos 50 e 70 do século XX, o fenómeno voltou a manifestar-se com toda a sua violência a partir do início dos anos 70 e nas décadas seguintes, com uma regularidade aproximada de 10 anos. No período anterior, durante o imediato pós-guerra, o capitalismo viveu a sua fase áurea, marcada por altas taxas de crescimento, registradas pelos países capitalistas avançados. O Estado passou a desempenhar novas funções, com uma combinação de políticas fiscais e monetárias, cujo principal objectivo era manter um nível de demanda efetiva, compatível com o ritmo de acumulação de capital. (Macedo, 2020)

Porém, de acordo com Ribeiro (2002), o conteúdo da crise se encontra ainda como um embrião, na própria mercadoria, mais precisamente na contradição existente em seu interior entre valor e valor de uso, que cria a possibilidade de que o produto do trabalho humano não venha a ser consumido. Assim, o “germe” da crise reside na mercadoria, a célula do sistema capitalista, logo, acompanhar o desenvolvimento do processo de produção de mercadorias

significa acompanhar o desenvolvimento do conteúdo da crise. Foi isso que Marx fez, ao estudar as equações do valor até o momento em que surge o dinheiro. O dinheiro cria uma forma de manifestação externa da contradição que se encerra no interior da mercadoria, entre valor e valor de uso, é a contradição entre a mercadoria e o dinheiro, tornando os actos de compra e venda em uma unidade de contrários.

No entanto, entenda-se que as crises económicas não estão somente ligadas à recessão do capital, segundo Fine & Saad-Filho

As crises económicas podem ocorrer por causa de uma variedade de factores, alguns dos quais externos ao circuito do capital, tais como instabilidade e convulsões políticas e sociais, mudanças tecnológicas significativas (que podem forçar a destruição de forças produtivas e a brusca queda dos preços), sensibilidade das bolsas de valores e de mercadorias a «más notícias» económicas, políticas e ecológicas, colapso de instituições financeiras, incapacidade de ramos do capital de se reestruturarem para fazerem face à redução da taxa de lucro, endividamento público e/ou privado excessivo e muito rápido, associado à mercantilização e financeirização dos serviços públicos e da segurança social, ou à expansão ou intensão de expansão excessivamente rápida da base produtiva, entre muitas outras razões. (Fine & Saad-Filho *apud* Castel-Branco, 2017, p.100)

Com a crise sanitária global as economias do mundo caíram, os capitalistas não conseguem, nalguns contextos, vender as suas mercadorias sem incorrerem a perdas significativas (excesso de oferta ou défice de procura).

Portanto, para Castel-Branco (2017, p.102), este fenómeno acaba se refletindo em cortes na produção e no emprego, falências, incapacidade de servir dívidas e maior concentração e centralização de capital, podendo resultar numa cadeia de incerteza e ruptura no circuito do capital à escala da economia, com cada vez maior desarticulação entre produção e consumo.

O Banco Mundial (2020), apoiado pelas evidências empíricas defende que o golpe económico da pandemia fere mais os países em que há forte dependência do comércio global, do turismo, da exportação de matérias-primas e do financiamento externo pois, estas apresentam vulnerabilidades que são intensificadas por choques externos ou seja a fotografia de Moçambique.

O mundo tem exemplos não muito alinhados em relação a eficácia das medidas de bloqueio como forma de redução do contágio do coronavírus e muito menos na relação entre os custos económicos das restrições a actividade económica e a expansão da pandemia

Depressão: Segundo a OMS a depressão é o transtorno mais comum no mundo, atingindo mais de 350 milhões de pessoas. Estudos mostram que é um dos transtornos mais prevalentes na população em geral, afetando diferentes faixas etárias e meios sociais, sendo que 12% das pessoas afastadas de sua vida produtiva (trabalhos e estudos) se encontram deprimidos, o que apresenta forte impacto económico (Baptista, 2004).

### **2.7.3 COVID-19 e o Efeito da Depressão dos Estudantes Universitários**

A Covid-19 é transmitida pelo vírus da SARS-CoV-2, causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS). Ainda é incerta a origem do Vírus, porém no início da mesma, quando fora anunciada na China, suspeitava-se que tivesse origem nos morcegos. Esse vírus é altamente transmissível entre os humanos e é responsável pela actual pandemia, uma enfermidade que, entre outros males provocados, vem afectando o processo de valorização do capital nas economias avançadas e emergentes em quase todo o mundo.

De acordo com Cavicchioli (2020), foram relatados, inclusive, efeitos negativos e sintomas de ansiedade e depressão em estudantes universitários com apenas duas semanas de confinamento, sendo que, os fatores: grau mais alto de estudo e pontuações mais altas em ansiedade e depressão prévias foram preditores do maior afeto negativo.

A Covid-19 surgiu no fim de 2019. Dados de 07 de julho de 2020 confirmaram 11.950.044 casos e 546.622 óbitos no mundo. Actualmente a covid-19 está em todo o mundo. Com base nesses números, constata-se que a taxa de mortalidade da Covid-19 é relativamente mais baixa que a da gripe espanhola, estimada entre 10 e 20%. Trata-se de um vírus nomeado pelo Comitê Internacional de Taxonomia de Vírus (ICTV) de SARS-CoV-2, uma referência à Síndrome Respiratória Aguda Grave (do inglês, SevereAcuteRespiratorySyndrome) causada por um novo tipo de coronavírus (CoV-2). (Macedo & Macedo, 2020, p.42)

Por um lado Cavicchioli (2020) no seu estudo, enfatiza a importância desse contexto, que causa com o aumento de estresse, ansiedade, depressão deve ser ressaltada por promover efeitos nocivos que afectam negativamente o estado emocional, qualidade do sono, comportamento e outros âmbitos de saúde mental. Por outro lado importa frisar que está claro

que entender as implicações comportamentais, de saúde mental e a prevalência da depressão e da ansiedade são fundamentais para fornecer dados que sustentem ações pelas políticas públicas, bem como, para garantir o preparo dos governos em futuras pandemias

Sendo assim, verificou-se nos estudos empíricos que as pesquisas são fundamentais para a promoção de estratégias de combate a essa doença, bem como, de proteção da saúde mental e de bem-estar geral dos futuros profissionais e integrantes do mercado de trabalho.

#### **2.7.4 COVID-19 e a Situação Económica Mundial**

O reconhecimento da gravidade da crise económica e social despoletada pelas medidas de encerramento e confinamento (*shutdown* e *lockdown*), no quadro mais geral das medidas de distanciamento social exigidas pela contenção da pandemia, tem de algum modo, sido ainda mais lento e difícil. A transição de fevereiro para março de 2020 foi marcada pelo primeiro sinal quantitativo preocupante, com a quebra relevante da capitalização dos mercados de bolsa, mas tudo o que seguiu veio conferir o protagonismo da destruição e disrupção às grandes variáveis da economia real, produção e consumo, emprego e rendimento, pressionadas pela separação forçada, física e tangível, das condições básicas de ativação da oferta e da procura na maioria das atividades económicas. (Ernst & Young, 2020, p.2)

Riscos específicos podem ser verificados, considerando os eventos dessa natureza ocorridos no mundo, tais como: i) perdas de vidas e caos económico e social, sofrendo impacto maiores as comunidades e populações mais vulneráveis; ii) vulnerabilidade económica; iii) e impacto no comércio e no turismo, os quais representam cerca de 18% da economia global. (Macedo & Macedo, 2020, p.50)

#### **2.7.5 Metodologia**

A presente pesquisa fez uso da pesquisa bibliográfica integrativa bem como a pesquisa exploratória com abordagem quantitativa. Neste contexto foram combinadas as técnicas bibliográfica e documental, a primeira serviu para a exploração de material já publicado acerca do mesmo assunto, nesta técnica a pesquisadora pretendeu abordar questões relevantes para problemática de pesquisa a partir de referências teóricas publicadas em documentos anteriores.

Com efeito, a revisão integrativa da literatura efectuada pela pesquisadora consistiu na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados da pesquisa que aborda a depressão dos estudantes universitários, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos da mesma natureza. De acordo com Minayo (2004), o propósito inicial deste método de pesquisa é obter um profundo entendimento de um determinado fenómeno baseando-se em estudos anteriores.

No que diz respeito a abordagem quantitativa, de acordo com Minayo (2004) cita a entrevista on-line, os grupos focais on-line, observação participante, a etnografia virtual, estudos de interação e de traços de interação, além da análise de documentos on-line.

Para a presente pesquisa, verificou-se que essas técnicas utilizam os mesmos pressupostos utilizados na pesquisa de campo, com algumas adaptações que viabilizem sua utilização no ambiente virtual.

A busca de artigos relacionados incluiu pesquisa nas bases eletrônicas. O período de abrangência foi entre Fevereiro a Junho e princípios de Julho de 2021. Nesse sentido, o uso de palavras-chave, foi uma técnica importante na busca de informações relevantes. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa. Foi realizado com os estudantes do curso de Economia e Gestão de Recursos Humanos da FEG. A análise estatística no presente trabalho foi usada para descrever a evolução das variáveis de interesse, bem como fazer comparação entre elas.

Para o efeito, o processo de recolha de dados na FEG foi considerado um dos momentos mais importantes da realização da presente pesquisa, pois foi durante esta fase (Fevereiro a Junho e princípios de Julho de 2021) que a pesquisadora obteve as informações necessárias para o desenvolvimento do seu estudo. Actualmente existem diversos métodos para a elaboração de pesquisas, muitos desses estão disponíveis a partir de plataformas on-line. Este trabalho apresenta a utilização do Google Forms no processo de recolha de dados e enviado via Watsap para os estudantes do curso do 4º ano do curso de Economia e GRH

A realização de pesquisas através de formulários é uma alternativa amplamente utilizada. A possibilidade de criação de formulários eletrónicos é um facilitador no que diz respeito à distribuição da pesquisa aos entrevistados e, posteriormente, à organização e análise dos

dados então colectados. Existem várias vantagens associadas à utilização do formulário eletrónico quando comparado ao formulário convencional (com utilização de papel), entre elas, a facilidade na busca de dados, a utilização de armazenamento físico diminuto e distribuição fácil e rápida (ZANINI, 2007).

Na presente investigação, define-se como população o universo de estudantes da Faculdade de Economia e Gestão. Mais especificamente, os estudantes do curso de Economia e de GRH. A escolha desta Faculdade (FEG), prendeu-se com a facilidade de acesso da pesquisadora aos estudantes do 4º ano do regime Laboral e pós laboral dos dois cursos de Economia e GRH deste estabelecimento como docente dos mesmos e à disponibilidade da Direcção, no sentido de facultar toda a logística necessária à recolha de dados.

Desta feita, para a presente pesquisa, utilizou-se como instrumento de aplicação um formulário com a utilização do Google Forms que compreendia 8 questões ligadas ao assunto da depressão, o qual foi encaminhado para os alunos do curso de Economia e Gestão de Recursos Humanos da FEG, através de grupos do whatsapp, a fim de serem respondidos individualmente. O questionário enviado para os estudantes do curso de Economia e de GRH eram ligados aos sentimentos dos participantes nesses últimos meses de quarentena, Fevereiro e Março bem como no início do II semestre em Abril nas semanas intercalares (de aulas presenciais e on-line na FEG), e foram formuladas para conseguir avaliar de forma mais simples os graus de depressão dos estudantes

### **2.7.6 Análise e Discussão de Dados**

Esta secção faz uma análise dos resultados da depressão e efeitos da covid-19 em estudantes do ensino superior, apresenta elementos chave para o desenho do modelo teórico e empírico.

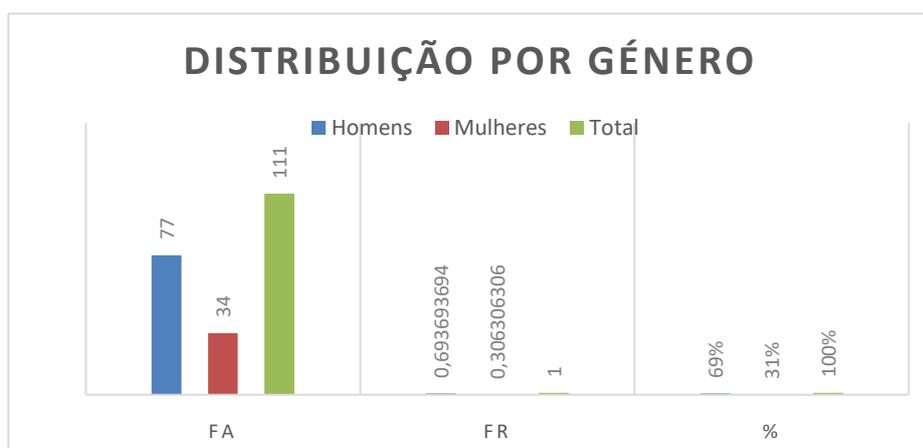
O modelo apresentado nesse trabalho consiste em um formulário para recolha de dados de uma pesquisa, em página própria, com funções específicas para o envio de respostas da Pesquisa da depressão e efeitos da covid-19 em estudantes do ensino superior, valendo-se, para isso, da estrutura de armazenamento de dados já em uso (Google Forms).

Moçambique é um exemplo na rapidez em tomar medidas de restrição a actividade económica, como forma de conter a propagação do novo coronavírus, estando no topo dos níveis de restrição económica a nível mundial.

Das análises verificadas na literatura empírica importa frisar que a pandemia da covid-19

atingiu directamente os universitários em virtude de as instituições estarem temporariamente fechadas. De forma geral, tanto o adiamento de intercâmbios, cerimônias de graduação quanto ao acesso a aula online foram prejudiciais do ponto de vista psicológico dos estudantes da FEG. Nesse sentido, estudar longe de casa e da família, o medo de não a ver novamente por período indeterminado, bem como receios pela infecção própria e de conhecidos são factores mais preponderantes no que diz respeito a preocupação dos estudantes da FEG principalmente os estudantes bolseiros.

Ao questionário proposto aos estudantes da FEG, foram relatadas cento e onze respostas, sendo setenta e sete(69%) respondidas por mulheres e trinta e quatro(31%) respondidas por homens de acordo com o gráfico abaixo.



Fonte: Elaborado pela autora, dados dos estudantes de GRH e Economia

Desse total, vinte e cinco das cento e onze (111) respostas (23%) afirmam ter entre 20-25 anos; trinta e duas pessoas (29%) afirmam ter entre 15-20 anos; quinze pessoas (13%) têm entre 25-30 anos e trinta e nove pessoas (35%) tem idade correspondente à 30-35 anos.

Dos inquiridos verifica-se igualmente que os estudantes da Faculdade de Economia e Gestão não tiram lições permanentes sobre a postura ideal no novo normal pelo que, surtos novos estimulam novas medidas de restrição que tendem a controlar esses surtos e uma vez controlados os surtos, as medidas são relaxadas, o que dá espaço para novos surtos ao nível dos estudantes da FEG.

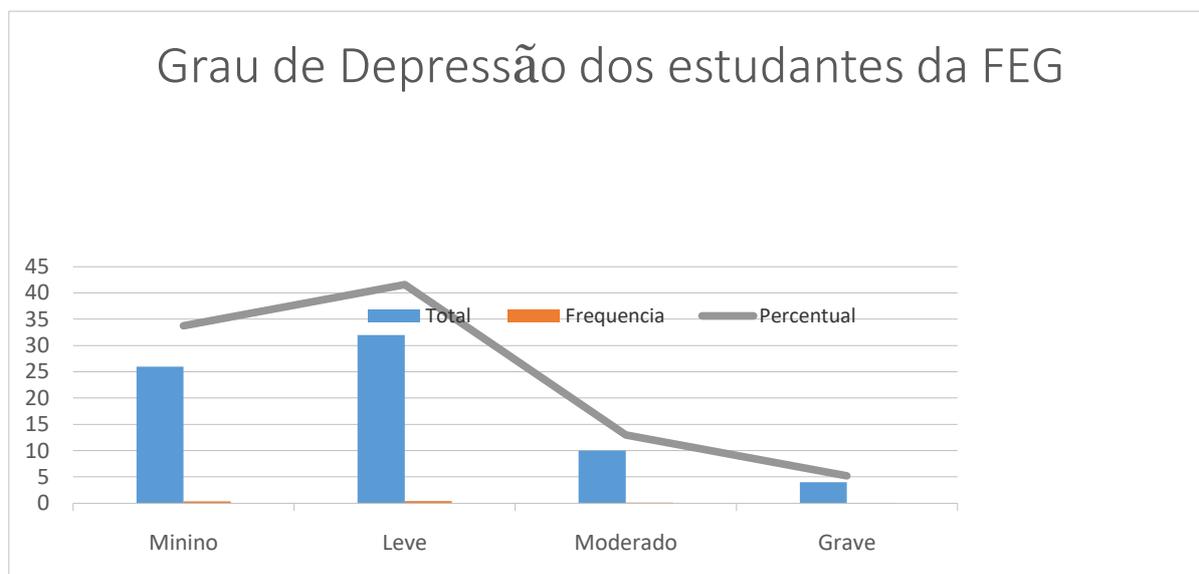
Pode-se notar este facto aquando da explosão do número de casos resultante do relaxamento das medidas anunciadas pelo governo moçambicano de restrição no final de 2020, tal pode justificar a estabilidade a minimização e faseamento do relaxamento das medidas de restrição por parte do governo no ano de 2021.

De acordo com o estudo efectuado por Cavicchioli (2021) mostra que as populações de estudantes podem ser mais vulneráveis a ansiedade e depressão relacionados ao estresse. A depressão leve é uma das principais formas de apresentação, e, apesar de ser algo presente em diversos estudos.

De acordo com os inquiridos na FEG, constatou-se que no geral a partir da semana de suspensão das aulas em Março de 2020 e de descoberta do primeiro caso próximo do estudante do curso de Gestão de Recursos Humanos a depressão permaneceu acima de níveis de outros tempos anteriores a pandemia e aumentaram ainda mais durante o período que antecede o final do período de exames. Dado que a maioria dos estudantes não tinham equipamento informático e acesso a internet com a qualidade desejada.

Foi feita uma análise das questões relacionadas com o grau mínimo de depressão, grau leve de depressão, grau moderado de depressão bem como grau mais grave possível de depressão. Dos resultados encontrados, obteve-se que vinte e seis pessoas apresentam grau mínimo de depressão, trinta e duas pessoas apresentaram grau leve, dez pessoas apresentam grau moderado e as outras quinze pessoas são de grau grave, correspondente aos jovens da faixa etária de 25-30 anos.

Por outro lado, os resultados confirmam um aumento significativo de perturbação psicológica por parte dos estudantes da FEG, como é o caso de ansiedade, depressão e estresse, no período pandêmico comparativamente a períodos normais de aulas em 2019. Esses resultados vão ao encontro de outros estudos internacionais que analisaram o efeito psicológico da COVID-19 e de outras pandemias.



Fonte: Elaborado pela autora. 2021

### **2. 7.7 Análise da Relação Faixa etária e a Depressão dos Estudantes.**

Como tudo o que está relacionado ao coronavírus em Moçambique, o sofrimento psicológico não se espalha de maneira uniforme no seio dos estudantes da FEG. É uma história semelhante com a propagação da depressão e ansiedade, que atormentam desproporcionalmente as minorias.

Talvez mais surpreendentemente de acordo com os inquiridos da FEG são também os adultos mais jovens que sofrem mais angústia mental e conseqüentemente os efeitos da depressão. À primeira vista, no processo de análise dos resultados dos estudantes envolvidos na pesquisa, pareceu estranho, uma vez que adultos jovens, assim como crianças, têm menos risco de complicações graves de saúde com Covid-19.

Mas mesmo os jovens se preocupam com seus parentes mais velhos. A justificativa para isso esteja no facto de que os adultos mais velhos já haviam construído suas vidas antes da pandemia – com rotinas, estruturas, carreiras e relacionamentos aos quais recorrer. Os jovens na faixa etária dos 25-30 anos não tinham suas vidas constituídas e estavam apenas embarcando nessa aventura quando o Covid-19 atacou.

Da análise efectuada, notou-se o estrago que isso fez com todas essas esperanças dos jovens. Mesmo em épocas mais tranquilas, adolescentes e jovens não são exactamente modelos de estabilidade emocional. Muitos estão insatisfeitos com o próprio corpo ou confusos em relação à trajetória profissional, às opções e às amizades.

### **2.7.8 Considerações Finais**

Esta pesquisa foi efectuada no propósito de avaliar a depressão e efeitos da covid-19 em estudantes do ensino superior particularmente na FEG, mostramos medidas de restrição adoptadas pelo governo de Moçambique como forma de conter a proliferação da covid-19 no seio da camada estudantil.

As principais conclusões da pesquisa são: Estudantes da Faculdade de Economia e Gestão foram especialmente afectados pelo confinamento devido à COVID-19. Algumas áreas académicas como o caso da secretaria da Faculdade se mostraram mais sensíveis a alguns aspectos do que outras.

Constatou-se que Moçambique é um exemplo na prevenção contra a Covid-19, pela

prudência e flexibilidade com que reagiu e vem reagindo a pandemia mostrando disposição para assumir elevados custos económicos no combate da Covid-19, importa referir que em termos de testes com resultados positivos para o coronavírus, Moçambique não merece o mesmo destaque e regista 2 a 3% de casos positivos, o que denuncia o nível de zelo ainda maior considerando as medidas de restrição tomadas no segundo semestre do ano de 2020.

Verifica-se igualmente que os estudantes da Faculdade de Economia e Gestão não tiram lições permanentes sobre a postura ideal no novo normal pelo que, surtos novos estimulam novas medidas de restrição que tendem a controlar esses surtos e uma vez controlados os surtos, as medidas são relaxadas, o que dá espaço para novos surtos, a título de exemplo pode-se mencionar a explosão do número de casos resultante do relaxamento das medidas de restrição no final de 2020, tal pode justificar a estabilidade a minimização e faseamento do relaxamento das medidas de restrição por parte do governo no ano de 2021.

Assim, a caracterizar o nível da depressão dos estudantes da FEG, postulam-se sintomas como presença de tristeza, pessimismo, baixa auto-estima, desinteresse por actividades do dia a dia e que antes eram sinónimo de alegrias, insónia e demais consequências que aparecem com frequência e podem combinar-se entre si.

Da análise efectuada importa referir que actualmente Moçambique tem um nível de restrição acima do máximo admissível pelo que, recomenda-se relaxamento das medidas de restrição mais estratégicas no sentido em que alivia a actividade económica, sem promover contágios.

Recomenda-se que as medidas de restrição sejam formuladas com maior rigor técnico, de modo com que haja clareza sob a forma como esta medida vai impactar tecnicamente na contaminação da Covid-19. Tendo em consideração aos dados da análise recomenda-se igualmente a necessidade dos cuidados que devemos ter com esses estudantes que apresentam gravidade de depressão, bem como da necessidade de ajudá-los, a fim de amenizar os sentimentos ruins decorrentes dessa patologia.

O estudo sugere que a saúde mental de estudantes e funcionários da universidade deve ser cuidadosamente monitorada por parte do focal point da Universidade Pedagógica de Maputo, durante esta crise, e que a Faculdade deve fornecer serviços psicológicos orientados, e adaptados a essas circunstâncias, para mitigar o impacto emocional sobre os membros universidade

## Referências Bibliográficas

API. (2020). *South Africa GDP Annual Growth Rate*. Obtido de South Africa GDP Annual Growth Rate: <https://tradingeconomics.com/south-africa/gdp-growth-annual>

Anderson, J. E. (2008)“Trade”. In: Darity Junior, W. A. (Ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Nova Iorque: MacmillanReference USA.

Cavicchioli, F. Liboni (2021) Depressão e efeitos da COVID-19 em universitários. *InterAm J MedHealth*

Castel-Branco, Carlos Nuno. (2017). “Crises económicas e estruturas de acumulação de capital em Moçambique”. *Desafios para Moçambique*, p.99-164. Disponível em: <https://www.iese.ac.mz/wp-content/uploads/2018/05/part2-2cncb.pdf>.

CTA, C. d. (Julho de 2020). *Impacto da pandemia da covid-19 no sector empresarial e medidas para a sua mitigação*. Obtido de Impacto da pandemia da covid-19 no sector empresarial e medidas para a sua mitigação: <https://covid19.cta.org.mz/wp-content/uploads/2020/08/IMPACTO-DA-COVID-19-NO-SECTOR-EMPRESARIA-E-MEDIDAS-PARA-SUA-MITIGA%C3%87%C3%83O.pdf>

Ernst &Young, S.A. (2020). “A crise económica da covid-19: factores e perspectivas, desafios e respostas”. *Caderno de notas nº 1*. Disponível em: [https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/pt\\_pt/topics/covid-19/ey-caderno-de-notas-a-crise-economica-da-covid-19-v1-edicao.pdf](https://assets.ey.com/content/dam/ey-sites/ey-com/pt_pt/topics/covid-19/ey-caderno-de-notas-a-crise-economica-da-covid-19-v1-edicao.pdf)

Maia, B. R., & Dias, P. C. (2020). Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200067.

Macedo, Luziene Dantas de. & Macedo, José Roberval Dantas de. (2020). “A pandemia de Covid-19: aspectos do seu impacto na sociedade globalizada do século XXI”. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, UESB Vitória da Conquista/BA, ano XVII vol. 17 nº 30 págs. 40-53. DOI

MonetárioInternacional, F. (2020). *The World Economic Outlook*. Washington : DC. Obtido de The World Economic Outlook.

Muñoz, R., & Hanusch, M. (5 de Maio de 2020). *O impacto da pandemia de COVID-19 na economia brasileira: preservando a vida e o sustento*. Obtido de O impacto da pandemia de COVID-19 na economia brasileira: preservando a vida e o sustento:

<https://blogs.worldbank.org/pt/latinamerica/o-impacto-da-pandemia-de-covid-19-na-economia-brasileira-preservando-vida-e-o-sustento>

MINAYO, M. C. de S. (2004) Trabalho de campo, contexto de observação, interação e descoberta. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. São Paulo: Petrópolis: Vozes.

Nações Unidas. (20 de Maio de 2020). *Resumo de Políticas: Impacto da COVID-19 na África*. Obtido de Resumo de Políticas: Impacto da COVID-19 na África: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2020/05/covid-africa-onu-maio-2020.pdf>

New\_York\_Times. (15 de Agosto de 2020). *Coronavirus in the U.S.: Latest Map and Case Count*. Obtido de Coronavirus in the U.S.: Latest Map and Case Count: [https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL\\_enZA797ZA797&sxsrf=ALeKk030Audq\\_drZBglOGfq4al4pL-bLsA%3A1597761357655&ei=Tec7X\\_LeJ4-ugQbAkI7QAQ&q=casoa+de+coronaviros+no+brazil&oq=casoa+de+coronaviros+no+brazil&gs\\_lcp=CgZwc3ktYWIQAzIECAAQDTIECAAQDTIECAAQDTIECAA](https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_enZA797ZA797&sxsrf=ALeKk030Audq_drZBglOGfq4al4pL-bLsA%3A1597761357655&ei=Tec7X_LeJ4-ugQbAkI7QAQ&q=casoa+de+coronaviros+no+brazil&oq=casoa+de+coronaviros+no+brazil&gs_lcp=CgZwc3ktYWIQAzIECAAQDTIECAAQDTIECAAQDTIECAA)

Ribeiro, N. R. 2002. “A crise econômica: conteúdo e formas de manifestação”. In: RIBEIRO, E. V. (Org.). *Globalização, Competitividade e Crises*. 2ª Ed., João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.

Pazarbasioglu, C. (22 de Maio de 2020). Vice-Presidente de Crescimento Equitativo, Finanças e Instituições do Grupo Banco Mundial, prevê maior proporção de países com queda de PIB per capita em 150 anos. (F. Graner, Entrevistador)

Porsse, A. A., Carvalho, T. S., Souza, K. B., & Vale, V. D. (6 de Abril de 2020). *Impactos Econômicos da COVID-19 no Brasil*. Obtido de Impactos Econômicos da COVID-19 no Brasil: [https://www.researchgate.net/publication/340463597\\_Impactos\\_Economicos\\_da\\_COVID-19\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/340463597_Impactos_Economicos_da_COVID-19_no_Brasil)

ZANINI, Michel. Formulário eletrônicos. 2007 . 21 p. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis. Disponível em . Acesso em: 5 Junho. 2021.

## Parte III: EXPERIÊNCIAS, PRÁTICAS E POLÍTICAS NO ENSINO SECUNDÁRIO E PRIMÁRIO DE MOÇAMBIQUE

### 3.1 Ensino bilingue em Moçambique: Discurso e realidade

*Adelina Stela Chambal*

*Licenciada em linguística e literatura pela Universidade Eduardo Mondlane. Actualmente, é  
mestranda em educação na Universidade Eduardo Mondlane*

*Manuel Z.Guro*

*Doutor em Desenho e Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela Universidade de  
Pretoria, África do Sul.*

*Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane de  
Moçambique, Maputo. Email:  
[manuelguro@gmail.com](mailto:manuelguro@gmail.com)*

#### **Resumo**

Uma das inovações introduzidas no âmbito da reforma curricular do ensino básico de 2003 é o ensino bilingue, sob pretexto de que o não alcance dos bons resultados por parte dos alunos do ensino primário derivava-se do facto de muitas crianças não terem o domínio da língua de ensino que é o Português. Diante desta premissa, o presente artigo procurou reflectir até que ponto a implementação desta inovação trouxe ou não os resultados esperados no ensino primário. Para o efeito, através de uma pesquisa bibliográfica e da análise documental como técnica de recolha de dados, concluiu que o ensino bilingue, enquanto uma inovação curricular não poderá resolver a questão do mau aproveitamento escolar dos alunos, se, estruturalmente não se investir na formação de professores; aquisição do material didáctico-pedagógico e na formação de gestores escolares.

**Palavras-chave:** Ensino bilingue; inovação curricular e aproveitamento escolar

#### **Abstract**

One of the innovations introduced within the scope of the 2003 basic education curriculum reform is bilingual education, under the pretext that the failure of primary school students to achieve good results was due to the fact that many children did not master the teaching language, that is, the Portuguese. Given this premise, this article is expected to reflect to what extent the implementation of this innovation has brought or not the expected results in primary education. To this end, through a bibliographic research and document analysis as a data technique, it was realized that bilingual teaching, as a curricular innovation, cannot resolve the issue of poor student performance, if structurally it does not invest in teacher training; acquisition of didactic-pedagogical material and in the training of school managers.

**Keywords:** Bilingual education; curriculum innovation and school achievement.

### 3.1.1 INTRODUÇÃO

Moçambique possui várias línguas de origem bantu. Autores como Gonçalves (2007); Firmino (2008) e Patel (2012) afirmam que existem cerca de vinte línguas moçambicanas, também conhecidas como línguas locais ou línguas Bantu, cada uma delas com quatro a cinco dialectos. Nas zonas rurais, as interacções diárias desenvolvem-se, quase, unicamente, nestas línguas.

Relativamente à língua de ensino que norteia o sistema educativo moçambicano, o nº 1 do artigo 5º da Constituição da República de Moçambique (2004) preconiza que é o Português. Não obstante, o nº 2 do artigo 9 da mesma Constituição estabelece que o Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares na educação dos cidadãos. Neste diapasão, o artigo 46 da lei 6/92 de 6 de Maio advoga que “o Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”.

Sob premissa de que não é a criança que deve adaptar-se à escola mas sim vice-versa, neste espaço socioeducativo escolar, adopta-se uma língua que seja capaz de permitir que todos os alunos aprendam apesar das suas diferenças étnicas e linguísticas.

Dabène (1994) afirma que a escola tem a vocação de acolher todos os alunos seja qual for a sua origem linguística e cultural. A instituição deve promover a inclusão e a coesão social, permitindo a mistura das culturas endógenas e exógenas.

Moçambique é signatário de vários tratados internacionais que defendem o uso das línguas maternas na escola e em particular na transmissão do PEA. Por exemplo, a UNESCO, desde à sua criação enceta esforços e reformas na área das línguas e educação e realça a importância da escolarização em língua materna, ensino bilingue e/ou multilingue, como elemento fundamental para a educação intercultural, (UNESCO, 1953). Para este organismo, a criança aprende melhor quando o ensino é feito através da sua língua materna (língua que conhece).

Os resultados dos estudos realizados à volta da temática: língua de ensino no contexto multilingue, plurilingue e bilinguismo, indicam que o factor língua exerce influência na aprendizagem dos alunos. Para Ngunga (2010), as crianças são, por um lado, penalizadas por não dominarem a língua que é usada como meio de ensino e, conseqüentemente, por outro, o

sistema educativo tem vindo a registar grandes perdas de toda ordem. Todas as medidas, que não incluem a mudança da língua de ensino, têm impacto quase nulo na melhoria de ensino.

Por seu turno, o Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique, PEBIMO (1996) refere que a questão da língua é um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino. Este factor faz com que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas.

Em coerência com o autor acima, Zilhão (2012) afirma que a língua é um dos elementos que maior influência exerce no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, pois o maior número dos alunos que ingressa na escola pela primeira vez, fala língua materna diferente da língua de ensino e isso traz consequências tais como: reprovações e fraco desempenho escolar.

Quanto ao decurso do processo de ensino e aprendizagem por meio das línguas maternas, Chimbutane (2015) advoga que, na perspectiva psicopedagógica, nas primeiras classes é favorável, pois permite maior interacção e comunicação do aluno e do professor na sala de aula, na língua do seu domínio e facilita a participação dos membros da comunidade na vida escolar. O professor é visto como orientador, utilizando a primeira língua para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Os autores acima comungam da visão segundo a qual, na escola deve-se usar a língua materna que, diferentemente do Português, ela é conhecida por todas as crianças. Num estudo realizado por Pinto e Lopes (2017) sobre Ensino Bilingue em Moçambique, aponta-se que, as crianças que iniciam a trajectória escolar na Língua Segunda (L2), sentem-se intimidadas por uma língua que não corresponde à sua vida quotidiana e, por outro lado, o seu conhecimento prévio não encontra valorização na sala de aula, levando conseqüentemente a uma fraca interacção entre aluno e professor.

Apesar de a situação linguística de Moçambique indicar que a maioria da população moçambicana é falante das línguas locais de origem bantu, o Sistema Nacional de Educação em Moçambique optou pela língua portuguesa como o único meio de ensino até 2003 (Patel, 2006).

O ensino bilingue surge no âmbito da reforma curricular do ensino básico de 2003. No entanto, o presente artigo procurou reflectir, por um lado, acerca do discurso que esteve por detrás da necessidade de se introduzir o ensino bilingue no nível primário, e por outro, a forma como esta inovação curricular vem sendo implementada.

Volvidos 16 anos após a introdução do Ensino bilingue no subsistema do ensino primário, há necessidade de se reflectir até que ponto o discurso (crença) que ditou esta inovação curricular trouxe ou não os resultados esperados. Neste diapasão, é relevante questionar seno contexto multilingue, plurilingue e bilinguismo como Moçambique tal como se fez menção, o decurso desta inovação não foi marcado por aporias que, tipicamente, mancham a implementação de qualquer inovação curricular?

Tratando-se de um artigo de cunho bibliográfico, para a sua elaboração recorreu-se à pesquisa bibliográfica que consistiu na leitura dos livros e artigos científicos que abordam sobre o ensino bilingue e a língua como factor de desempenho escolar dos alunos. Nesta senda, o artigo tem como aporte teórico os seguintes autores: Chimbutane e Matavele (2005); Chimbutane (2011); Chimbutane (2015); Firmino, (2008); Ngunga et al. (2010); Patel (2006) e Patel (2012).

### **3.1.2 Abordagem sobre o funcionamento do Ensino bilingue em Moçambique**

A introdução das línguas moçambicanas no contexto educativo moçambicano deu-se em 2004 como resultado da reforma curricular do ensino básico de 2003. Segundo o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE, 2003), o Ensino Bilingue em Moçambique se desdobra em três modalidades de implementação: Programa de educação bilingue: línguas moçambicanas/português; ii) Programa de ensino monolingue em português - L2 com recurso às L1; iii) Programa de ensino monolingue em português – L2 e L1 como disciplina.

O modelo de ensino Bilingue ocorre da seguinte maneira, no programa bilingue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª Classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana, uma disciplina, *ibden*.

Em Moçambique, o EB, está organizado em três ciclos no ensino primário (Patel, 2006):

- **Primeiro Ciclo (1ª e 2ª classe)** – a língua materna do aluno é o único instrumento para o processo de ensino-aprendizagem. A L1 e a L2 são ensinadas como disciplina, e deste modo, a Língua Portuguesa é usada para desenvolver a oralidade com o propósito de preparar a aprendizagem da leitura e da escrita no 2º ciclo.
- **Segundo Ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes)** – este é o ciclo que inicia o processo de transição gradual do meio de ensino, de L1 para L2. Assim, no princípio da 3ª classe, os alunos iniciam aprendizagem de leitura e escrita em Língua Portuguesa, através de um processo de transferência de habilidades adquiridas na L1. Na 3ª classe o meio de ensino e aprendizagem ainda é a L1 e a partir da 4ª classe a L2 passa a ser o meio de ensino. À semelhança do 1º ciclo, a L1 e L2 são leccionadas como disciplinas e L1 prossegue como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de explicar os conceitos complexos, principalmente em disciplinas como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais.
- **Terceiro Ciclo (6ª e 7ª classes):** neste ciclo, parte-se do pressuposto de que os alunos já possuem uma literacia<sup>47</sup> mínima na Língua Portuguesa, sendo que esta língua é o único meio no processo de ensino-aprendizagem. A L1 ainda é ministrada como uma disciplina curricular, e também é usada como instrumento auxiliar, à semelhança do que acontece nos ciclos anteriores.

### 3.1.3 Vantagens do ensino bilingue

De acordo com Stroud e Tuzine (1998) o ensino bilingue apresenta inúmeras vantagens, se o modelo de ensino for devidamente aplicado. São as seguintes vantagens:

- ✓ Existe a evidência que o ensino da língua materna é uma forma óptima de promoção das capacidades e habilidades que mais tarde podem ser transferidas e também utilizadas no desempenho académico numa outra segunda língua;
- ✓ Os aspectos centrais tanto do funcionamento cognitivo como académico numa segunda língua, depende directamente dos níveis alcançados na língua materna;
- ✓ O alcance de uma competência bilingue equilibrada tem efeitos positivos na cognição e desempenho escolar da criança;
- ✓ O emprego das línguas maternas permite à escola tomar em consideração sócio-culturalmente determinadas normas de interacção das crianças, os estilos de

aprendizagem e as entidades individuais e sociais no processo de ensino-aprendizagem;

- ✓ Os bilingues podem evidenciar maior sensibilidade social e percepção emocional que os monolíngues;

Sobre as vantagens do uso da língua do aluno na escola, Patel (2006:69), que se tem dedicado no estudo sobre os professores de Educação Bilingue em Moçambique, mostra que “do ponto de vista linguístico, pedagógico e cultural” [na Educação Bilingue] “o professor tem mais autoconfiança em conduzir o processo de ensino-aprendizagem numa língua em que é falante nativo e os alunos podem entender. Neste processo, ele funciona como mediador cultural e facilitador usando o seu entendimento da língua e cultura da comunidade para encorajar os alunos a aprenderem”.

Uma das vantagens apontadas à educação bilingue é que a mesma liga a língua e cultura da casa com a escola. Estudos realizados por Bamgbose (1991), Benson (1997), Maher (1998) e Cavalcanti (1999) concluem que um dos fracassos da educação contemporânea, tem sido, precisamente, a incapacidade de os currícula contemplarem a complexidade etnolinguística dos alunos, das comunidades e da sociedade, de tal maneira que se possa tomar decisões acertadas sobre a língua e a cultura, na elaboração dos planos de estudo e nas aulas. O que acontece na maioria das vezes é que, segundo Maher (1998) as questões culturais não são abordadas com a profundidade que se requer, sendo tratadas de maneira superficial e incidental. “Superficial porque os professores tendem a lidar só com aquilo que está na superfície da cultura, só com aquelas manifestações culturais mais visíveis. E superficial, também, porque, quase sempre, limitamo-nos a descrevê-las: raramente as explicamos”. (Maher 1998, p.169).

### **3.1.4 Crenças e aporias do Ensino bilingue em Moçambique**

A implementação do ensino bilingue como solução para o combate do mau aproveitamento escolar por parte de alunos, deve ter em conta a questão do multilinguismo e plurilinguismo que caracteriza Moçambique.

Martins (1992) afirma que a implementação do Ensino Bilingue é resultado das actividades do Ministério de Educação e Cultura (MEC) como forma de ultrapassar o problema de insucesso escolar (desistências/abandono e reprovações), pressupondo-se que o facto de a

língua portuguesa ser o único veículo de ensino-aprendizagem naquele nível de ensino poderia ser uma das causas de tal situação.

Segundo INDE (2006), a desistência e o baixo aproveitamento escolar, levou à implementação do programa de ensino bilingue pelo Sector da Educação, que visa melhorar a qualidade de ensino e retenção das crianças na escola.

Em coerência com a abordagem acima, Nhongo (2009) descreve que o ensino bilingue é uma possível fonte de solução dos problemas de educação no Ensino Básico cuja maioria dos alunos entra para a escola sem ter conhecimento da língua portuguesa. Este fenómeno reflecte-se nas dificuldades que os alunos revelam em desenvolver certas competências escolares.

Apesar de o ensino bilingue ter sido visto como uma inovação curricular que visasse melhorar a qualidade de ensino através da adopção das línguas maternas no processo educativo escolar, os autores que se dedicam a esta temática formulam uma série de aporias.

Patel (2006), numa análise à metodologia usada na modalidade do ensino bilingue, nota uma certa inadequação ao afirmar que do conjunto dos principais problemas apontados em relação à implementação do Programa Bilingue, afigura, em grande medida, a adopção de metodologias e materiais de ensino não adequados ao ensino bilingue.

A autora refere que os professores procuram ensinar a leitura/escrita em L2 com base metodologias de ensino de uma língua materna (L1). A metodologia usada para o ensino de uma L2 é comunicativa. Assim, não estando devidamente preparados e capacitados, os professores adoptaram as metodologias de ensino da L2 usadas para o ensino de Monolingue, que não são as mais apropriadas para o ensino de uma L2 e usaram-nas para o ensino Bilingue. (...) Portanto, não se faz distinção entre metodologias de ensino de Changana como LM e o ensino de Português como L2.

Chimbutane(2015) constatou que parece que, para muitos professores, a vertente de separação de línguas soa mais alto do que a de convivência de línguas no mesmo espaço de sala de aula. Uma das evidências que sustentam esta análise é o facto de alguns professores banirem ou evitarem o uso da alternância de códigos quer nos contextos de ensino/aprendizagem, de/em L1, quer processo de ensino/aprendizagem de/em L2, quer nos contextos de ensino/aprendizagem de/em Português/L2.

Patel, num outro estudo realizado em 2012, concluiu que não existe formação específica dos professores para o ensino bilingue e acrescenta que no processo de leccionação, os professores usam a metodologia do ensino da língua portuguesa ao ministrarem as aulas de ensino das línguas maternas.

O programa bilingue insere-se na estrutura curricular do ensino básico e, por conseguinte, o currículo é o mesmo, incluindo as inovações, no entanto, os professores de educação bilingue não foram formados nas novas metodologias das diferentes disciplinas curriculares e nem em relação às inovações do novo currículo, Patel (2006).

Ainda na abordagem do autor acima, a formação de professores de língua é sempre um desafio, pois o professor é solicitado a lidar com a língua de ensino-aprendizagem como objecto de estudo e como meio de ensino das matérias. Contudo, para os professores de educação bilingue o desafio é ainda maior porque eles realizam as mesmas tarefas duplamente, isto é, na língua primeira – (L1), na língua segunda – (L2) e outras disciplinas curriculares como Matemática, Ciências, de entre outras.

A formação de professores de educação bilingue não é contemplada na Estratégia de Formação de Professores. Ela é realizada por técnicos que não possuem uma formação sólida sobre o ensino bilingue, tendo beneficiado, somente, de capacitações esporádicas de alguns consultores externos especialistas em educação bilingue. Os métodos de ensino-aprendizagem a que os professores têm acesso são os encontrados na literatura internacional sobre educação bilingue em contextos muito diversos ao moçambicano. Os métodos são ensinados aos professores sem nenhuma adaptação/adequação à sua realidade e às condições do terreno, (ibdem).

A não inclusão da formação de professores para a educação bilingue na Estratégia de Formação de Professores, significa que se poderá formar ou não os professores de educação bilingue, ou seja, não há um instrumento legal que “proteja” a formação destes professores. Ao contrário, a formação de professores para os programas monolíngues constitui uma certeza porque está contemplada na Estratégia de Formação de Professores. Este é um exemplo que mostra a desvantagem da não especificação de políticas linguísticas educacionais, ibdem.

O MEC tomou a decisão de introduzir a educação bilingue oficialmente e, caberia aos Departamentos de Formação de Professores e do Ensino Básico (nível mais baixo)

operacionalizar a sua implementação através do desenvolvimento de programas como a formação de professores de educação bilingue, produção de materiais em línguas locais. Contudo, o que se verifica, neste caso, é que entre o nível mais alto, em que se tomam as decisões e o mais baixo onde as mesmas seriam concretizadas, há um vazio devido à falta de especificação das políticas sobre a educação bilingue e da formação de professores para esta área, na Estratégia de Formação de Professores, Patel (2006).

A introdução dos três anos iniciais de ensino bilingue fez emergir alguns obstáculos, como a falta de material em línguas bantu, a preparação insuficiente dos professores, a falta de criação de registos escritos, a inexistente padronização ortografia de muitas línguas locais que são exclusivamente orais e alguma falta de organização inerente à implementação de um sistema novo que naturalmente tem de passar por um período de adaptação (Chimbutane 2011: 55).

Maria e Lopes (2017) referem que num cenário como o moçambicano, os materiais e os meios de apoio com que contam professores em ambientes mais favorecidos podem não se encontrar disponíveis (Alidouet *al.* 2006; Chimbutane 2011). No entanto, este é um facto que, sendo parte da realidade profissional de muitos, não obstará a que aqueles que se encontrarem de posse de bagagem científica adequada possam desempenhar as suas funções da melhor maneira possível. É nestas circunstâncias que uma formação sólida se afigura ainda mais importante em resultado das serem fracas, fracassam também os resultados daquela.

É imprescindível que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, (MINEDH) e outros que cuidam das matérias de ensino e aprendizagem no país reforcem o conteúdo de formação inicial de professores primários nos IFPs, instruindo-os sobre a utilização da alternância dos códigos de ensino (língua bantu e português) no processo de ensino e aprendizagem para que o aluno assimile a matéria ensinada. Sobretudo, é preciso que ocorra a capacitação contínua de professores primários em exercício, na matéria de pedagogia e didáctica de ensino de/em línguas em contextos bilingue e multilingue, pois se sabe que, quanto a sua formação, os IFPs ainda não tinham a disciplina de línguas bantu e metodologias de educação bilingue, Paula e Quiraque 2017).

### **3.1.5 Considerações finais**

Este artigo procurou reflectir acerca dos discursos e práticas do ensino bilingue em Moçambique. A introdução do ensino bilingue no sistema educativo moçambicano foi impulsionada por uma série de discursos (crenças) alegadamente ao facto de as crianças não

disporem do conhecimento da língua de ensino, neste caso, a língua portuguesa e por consequência disso, registava-se um mau aproveitamento escolar.

Os responsáveis pela educação ao nível macro bem como os estudiosos desta área de conhecimento, moviam-se pela crença de que se o ensino for ministrado através das línguas maternas, o aproveitamento escolar das crianças seria positivo. Entretanto, a literatura por nós consultada, permite nos compreender que esta crença pode não ser alcançada visto que a realidade contraria o discurso oficial do governo.

O ensino bilingue, enquanto uma inovação curricular não poderá resolver a questão do mau aproveitamento escolar dos alunos, se, estruturalmente não se investir na formação de professores; aquisição do material didáctico-pedagógico e na formação de gestores escolares. No nosso entender, são essas as aporias que minam a eficácia do ensino bilingue em Moçambique.

### **Referências bibliográficas**

Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation: The Language Question in SubSaharian Africa*. Edinburgh University Press.

Benson, C. (1997). *Relatório Final sobre Ensino Bilingue em Moçambique*. Maputo, INDE.

Cavalcanti, M.C. (1999). *Estudos sobre a Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. Revista D.E.L.T.A. Vol. 15, N ° Especial: 385-471.

Chimbutane, F., & Matavele, C. J. (2005). *Projecto de avaliação educacional: Subprojecto monitoria e avaliação da introdução do ensino bilingue- Informe sobre as actividades levadas a cabo no período de 2003-2005*. Maputo-Moçambique.

Chimbutane, F. (2011). *Rethinking bilingual education in postcolonial contexts*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/257885237>

Chimbutane, F. (2015). *O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: O contexto de Ensino Bilingue em Moçambique*. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo-Moçambique.

*Constituição da República de Moçambique de 2004. Línguas nacionais e língua Oficial.*

Recuperado de <http://www.mozambique.mmz/pdf/constituicao>. Acessado em 03.07.2021

Dabene, M (1996) Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural: hypothèses et options méthodologiques. In: *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Paris, Bruxelles: I\TRP & de Boeck,.

Firmino, G.(2008). *Situação do português no contexto multilingue em Moçambique*. [consultado em: 23/05/2021], disponível em « [www.ffch.usp.br/./06.pfh](http://www.ffch.usp.br/./06.pfh).

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação- INDE. (2003). *Plano curricular do ensino básico*. Maputo, Moçambique.

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação- INDE. (2006). *O ensino bilingue em Moçambique: o presente e o futuro*. Maputo-Moçambique.

Lei n.º18/28 de Dezembro de 2018 *Dispõe sobre os princípios fundamentais do Sistema Nacional de Educação*, reajustando a Lei no 6/92, de 6 de Maio (1992).

Maher, T.M. (1998). *Cultura Interracional e Ensino de Línguas*. Revista do Instituto de Letras. Vol.17, PUC – Campinas.

Martins, Z. (1992). *Aproveitamento Escolar no Sistema Nacional de Educação: Contribuição para um Estudo das Disparidades Regionais e de Sexo com Referência ao EPI*. INDE-ASDI.

Ngunga, A. (2010). *Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino*. Maputo, CEA- UEM

Nhongo, N. A. C. (2009). *A habilidade de escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico em moçambique* (Dissertação do mestrado). Universidade de Lisboa, Portugal.

Patel, S. A. (2006). *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Brasil.

Patel, S. A. (2012). *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação*. Tese apresentada para a obtenção do grau de académico Doutor em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas (não publicada).

Pinto, M. C. & Lopes, A. F. (2017). *Do ensino bilingue em Moçambique: elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento* (Vol.8). Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal.

PEBIMO (1996). *Ensino Bilingue: Uma Alternativa para a Escolarização Inicial (EPI) nas Zonas Rurais*. INDE;Maputo.

Zilhão, L. J. L. (2012). *Ensino bilingue na Província de Manica: Um estudo de caso da Escola Sol*. (Dissertação de mestrado). Universidade Pedagógica, Maputo.

### 3.2 Representações Sociais dos Professores sobre a Avaliação de Desempenho: caso da Escola Secundária Heróis Moçambicanos, cidade de Maputo

*Neiva Olga Raimundo Saúte*<sup>48</sup>

*(Universidade Eduardo Mondlane)*

*António Cipriano Parafino Gonçalves*<sup>2</sup>

*(Universidade Eduardo Mondlane)*

#### **Resumo**

O presente trabalho, é parte dos resultados da nossa pesquisa de Mestrado em Educação, tem como objectivo examinar as representações sociais que os professores constroem sobre avaliação de desempenho a partir dos significados atribuídos a esse processo. O trabalho é de carácter descritivo e abordagem qualitativa, contou com um total de 64 professores correspondendo a 85.33 % da população total que fizeram parte da amostra. Os Resultados mostram que a descrição das representações sobre o processo de avaliação de desempenho é feita pelos processos de objectivação e ancoragem. Assim, no processo de objectivação, a relação que os inquiridos estabelecem com o objecto social (avaliação de desempenho) acontece de forma directa, ou seja, pelo conhecimento que eles possuem sobre o processo de avaliação de desempenho através da experiência, e, o processo de ancoragem passa já a incorporar outros elementos que não estavam previstas na avaliação de desempenho, ou seja, passa a denominar novos elementos de saber a partir de uma rede de categorias anteriores familiares.

**Palavras-chave:** Representações sociais, Professores, Avaliação de desempenho

#### **Abstract**

The social representations have proved to be a way of guiding the relationships between groups and individuals, being always exposed to changes. Thus, this work aims to examine the social representations that teachers build about performance evaluation from the meanings attributed to the same process. The work is descriptive and qualitative approach had a total of 64 teachers corresponding to 85.33% of the total population that were part of the sample. The Results show that the description of representations about the performance evaluation process is made by the processes of objectification and anchoring. Thus, in the objectification process, the relationship that respondents establish with the corporate object (performance evaluation) happens directly, that is, through the knowledge they have about the performance evaluation process through experience, and the process The anchoring process now incorporates other elements that were not included in the performance evaluation, that is, it starts to name new elements of knowledge based on a network of previous familiar categories.

**Key-words:** Social representations, teachers, performance evaluation

---

<sup>48</sup> *Mestranda em Educação e Licenciada em Organização e Gestão da Educação pela Universidade Eduardo Mondlane.*

<sup>2</sup> *Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane*

### 3.2.1 INTRODUÇÃO

A teoria das representações sociais tem sido indispensável no que tange à compreensão das práticas colectivas. As representações sociais ultrapassam aspectos da vida social e tem como finalidade investigar factores intangíveis das relações sociais que se fazem presentes em todos os movimentos da sociedade e que nem sempre são considerados. Para Arruda (2002) a representação social é uma reprodução simbólica destinada a compreender e balizar o mundo. Neste estudo buscou-se verificar como os professores, por meio das representações sociais, constroem os significados sobre o processo da avaliação de desempenho.

A avaliação de desempenho dos professores é uma das temáticas que merece especial atenção no campo da educação, uma vez que constitui uma das ferramentas mais importantes de gestão dos recursos humanos nas organizações e que a mesma tem-se afigurado como estratégia promotora do desenvolvimento profissional dos professores, principalmente para os professores em início de carreira (Toscano, 2012).

Outrossim, a avaliação de desempenho dos professores (ADP) é vista, de um modo geral, como uma mais-valia para todo o sistema educativo, pois garante que os avaliadores saibam o que avaliam, os critérios com que o fazem, garantindo ainda a possibilidade de aferir os desempenhos dos diversos avaliados (Aguías & Alves, 2010). Constitui um procedimento que avalia e estimula o potencial dos colaboradores na organização, ou seja, deve ser considerada apenas como instrumento de levantamento de dados que caracterizem as condições que, dentro da organização, estejam, em dado momento a dificultar o completo e adequado aproveitamento dos recursos humanos (Levieque, 2007)

O presente texto é parte da nossa dissertação de mestrado que buscou examinar as representações Sociais dos Professores sobre a Avaliação de Desempenho na cidade de Maputo, tendo como referência a Escola Secundária Heróis Moçambicanos, na mesma cidade, A pesquisa é de carácter descritivo e abordagem qualitativa. A escolha deste tipo de abordagem é adequada nos estudos das representações sociais, uma vez que torna possível a compreensão de uma realidade complexa com base na construção social do fenómeno e nas alterações dos padrões da vida quotidiana, além disso, permite ao pesquisador a análise de aspectos da realidade social e dos processos de interpretação e significação dessa realidade pelos sujeitos. (Flick, 2004, citado por Cordeiro, 2013).

Quanto aos procedimentos técnicos, é um estudo de caso, pois este tipo de procedimento permite o conhecimento da realidade tendo como alicerce as teorias em torno do problema, abordadas na revisão da literatura para melhor entender como o processo de avaliação de desempenho ocorre na escola secundária Heróis Moçambicanos e que representações sociais os professores constroem sobre deste processo. Para Gil (2008) estudo de caso é um estudo

aprofundado e exaustivo de poucos objectos, que permite o seu amplo e detalhado conhecimento. O estudo foi realizado com um grupo de professores que disponibilizou-se à participar, e com o director pedagógico do I ciclo. Para recolha de informações inerentes à pesquisa, usamos as técnicas de análise documental e bibliográfica, e como instrumentos usamos a entrevista semi-estruturada e o questionário. Para analisar e interpretar os dados recorremos aos pacotes estatísticos Excel 2007 e SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 20.0, onde se fez o agrupamento das opções de respostas obtidas no questionário para que pudessem ser interpretadas de acordo com os objectivos da pesquisa e a elaboração de figuras e tabelas de frequência.

### **3.2.2 Avaliação de desempenho**

Estudos relatam que foi no serviço público dos Estados Unidos em 1842 que se desenvolveu um sistema de avaliação de desempenho visando avaliar o desempenho dos seus trabalhadores (Chiavenato, 1997). Em 1880, o exército americano adoptou também o mesmo sistema e em 1918 a General Motors desenvolveu um sistema de avaliação de desempenho (Idem). E só depois da segunda guerra mundial é que os sistemas de avaliação de desempenho começaram a ter maior importância entre as organizações, Chiavenato (2009). Para o autor, a avaliação de desempenho “é uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa no cargo e o seu potencial de desenvolvimento futuro. Toda avaliação é um processo para estimular ou julgar o valor, a excelência, as qualidades de uma pessoa”. (Idem, p.247)

Já nos anos 70, tal como referem Cunha et al (2010) citado por Queiroga (2015), as rápidas mudanças no mundo das tecnologias, levaram as organizações a adaptarem um planeamento estratégico de forma a promover e garantir a eficiência e eficácia organizacional, dando espaço a um novo sistema de avaliação de desempenho. Com o passar do tempo, novas investigações foram surgindo em volta da avaliação de desempenho. Para Lucena (1992),

a avaliação de desempenho permite desenvolver as dimensões de negociação dos resultados esperados, a análise da capacidade profissional, as reuniões para revisão do desempenho, até ao planeamento das acções para corrigir desvios de desempenho ou para orientar as pessoas e a avaliação dos resultados obtidos (Idem, p. 26).

Deste modo, podemos constatar que, mais do que julgar o valor e as qualidades das pessoas, a avaliação de desempenho deve olhar para aquilo que são os pontos fortes e fracos do individuo e com base nisso corrigi-los e incentiva-los com vista ao alcance dos objectivos, por um lado da organização como um todo, de outro lado pessoais. Aliado isso, na educação,

que é foco principal desta pesquisa, a avaliação de desempenho dos professores não era considerada uma prioridade (Fernandes, 2008). Na maioria dos casos era um mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, teriam pouco a ver com o ensino, coma a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos professores. E nos dias actuais, de acordo com Cunha e Lourenço (2018), esse processo procura atingir três (3) objectivos: desenvolvimento profissional, motivação e responsabilização.

### **3.2.3 Avaliação de desempenho dos professores**

De acordo com Fernandes (2008) a avaliação dos professores não era considerada uma prioridade pelos sistemas educativos. Na maioria dos casos era um mero processo burocrático destinado a verificar o cumprimento de determinadas normas e procedimentos que, muitas vezes, teriam pouco a ver com o ensino, coma a aprendizagem ou com o crescimento profissional dos professores. Com o passar do tempo, a crescente afirmação científica da avaliação tem contribuído para que as iniciativas destinadas a melhorar a educação tivessem começado a incorporar sistemas de avaliação de professores com finalidades tão diversas como a selecção para efeitos de ingresso na profissão, a formação e desenvolvimento profissional, a melhoria do ensino, a progressão na carreira e o aumento de salário (idem).

Numa outra perspectiva trazida por Nóvoa (1995), a avaliação de desempenho dos professores como qualquer outra avaliação, é muito exigente no que se refere aos processos que utiliza na recolha, análise e interpretação da informação. Trata-se de um processo sistemático, deliberado, participado e bastante exaustivo de recolha de informação que permite apreciar as qualificações dos professores, bem como o seu desempenho, a sua competência e a sua eficácia. Esse processo visa contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e para o seu bem-estar, motivando uns, incentivando e apoiando outros.

Por seu turno, Aguiar e Alves (2010) apontam a avaliação de desempenho dos professores como uma mais-valia para todo o sistema educativo, caso garanta que os avaliadores saibam o que avaliam, os critérios com que o fazem, garantindo ainda a possibilidade de aferir os desempenhos dos diversos avaliados e procura cumprir, de acordo com Duarte e Tching, 2011, citados por Cunha e Lourenço, 2018, três (3) objectivos: Desenvolvimento profissional, Responsabilização e Motivação.

### 3.2.4 Representações sociais

O conceito de representações sociais nasceu na sociologia de Émile Durkheim como *representação colectiva* e na antropologia de Lévi-Bruhl com *estudos de crenças colectivas não racionais primitivas*. Em 1961, sobre a psicanálise que foi apresentada em sua obra clássica “*La psychanalyse: son image et son public*”, Serge Moscovici propôs posteriormente a considerar as representações sociais como fenómeno.

Na óptica de Jovchelovitch (2004) como citado em Santos (2010) a representação “é uma construção ontológica, epistemológica, psicológica, social, cultural e histórica”. A representação social é denominada, de acordo com Jodelet (2001) como sendo um saber do senso comum, saber ingénuo ou natural. A representação é social porque é compartilhada e produzida nas interacções dos sujeitos com os objectos e com outros sujeitos. Ademais, a autora afirma que as representações sociais são criadas porque sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo que nos cerca de modo que possamos nos ajustar a ele, identificando e resolvendo os problemas que se apresentam.

Para Spink (2003), as representações sociais “são conhecimentos práticos constituídos a partir das relações sociais, bem como o quadro de referência que permite dar sentido e as ferramentas que instrumentalizam a comunicação”. As representações sociais são a expressão de uma ordem social constituída, mas também resquícios de saberes e crenças passadas que ficaram impregnadas no imaginário social.

Noutra perspectiva trazida por Bonfim (1991) citado por Santos (2010), para que as representações sejam consideradas sociais, precisam ser produzidas colectivamente e se destacarem como formadoras de condutas e orientadoras das comunicações sociais. É nessa perspectiva que sugerimos olhar para a avaliação de desempenho susceptível de construção de representações sociais, pois trata-se de um processo que ocorre de forma colectiva nas interacções sociais entre os sujeitos (neste caso professores que são objectos da avaliação, alunos, e outros avaliadores).

Já no olhar de Arruda (2002) a representação social é uma reprodução simbólica destinada a compreender e balizar o mundo. Ela provém de um sujeito activo e colectivo, e tem um carácter cognitivo e autónomo, e configura a construção social da realidade.

Moscovici (1978) e Jodelet (2001) olham as representações sociais como sendo teorias do senso comum que se elaboram colectivamente nas interacções sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço próximos.

Para o Moscovici (1978), as representações sociais são sempre produtos de interacção e comunicação, configurando-se em todos os momentos como consequência do equilíbrio específico dos processos de influência social. Afirma ainda o autor que...

As representações sociais são entidades quase tangíveis, circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo quotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objectos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados (Idem, p. 42)

Assim sendo, constatamos que as representações sociais servem de auxílio para o conhecimento de algo novo ou entendimento de algo já existente mas que de certa forma os indivíduos percebem de forma diferente os objectos devido à subjectividade de realidades existentes. Tal como refere Moscovici (1978)

A subjectividade, devido a sua carga afectiva, assume um papel importante na formação da representação, pois é através dela que o sujeito expressa seus sentimentos, emoções, posicionamento, exprimindo o poder de criação e transformação da realidade social (Idem, p. 116)

Neste sentido, podemos afirmar que a subjectividade em representações sociais é vista como forma de cada individuo perceber e emitir juízo de valor, sentimento em relação a um objecto representado, ou seja, é por meio da divergência de ideias, opiniões, posições de vários indivíduos que o objecto pode ser representado socialmente por eles.

### **3.2.5 Processos de formação da representação social**

A representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, em seus alicerces e sem suas consequências (Moscovici, 1978). Para o autor, o único meio de nos aprimorarmos do universo exterior é transformar o conhecimento indirecto em directo. Importa referir que o conhecimento se consolida com o tempo, e com isso novos conhecimentos vão surgindo e outros se tornam mutáveis. De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais são consideradas ao mesmo tempo, ilusórias, contraditórias e verdadeiras, e entendidas por ele, como ponto de partida para analisar as acções sociais, como também para acção pedagógica.

Neste sentido, olhando para o propósito do estudo, é pertinente afirmar que os professores (sujeitos avaliados) estabelecem formas de pensar diferentes e produzem conhecimento da realidade de acordo com aquilo que é o entendimento de cada um sobre suas experiências. Entretanto, tal como refere Moscovici (2004), a finalidade da representação social assenta-se na ideia de tornar algo não conhecido ou não familiar em algo familiar. Sendo assim, para assimilar o não-familiar existem dois (2) processos considerados na construção da representação social: os processos de *ancoragem* e *objectivação*, que compreendem a articulação entre a actividade cognitiva e as condições sociais em que são forjadas as

representações. Esses processos, no olhar de Jodolet (2001) relacionam-se para assegurar as funções fundamentais da representação: incorporação, interpretação e orientação.

- ***Ancoragem***

De acordo com Moscovici (2004) a ancoragem é o processo pelo qual procuramos classificar, encontrar um lugar e dar nome a alguma coisa para encaixar o não-familiar e visa manter a memória em movimento. É o processo que dá significado ao objecto que se apresenta à nossa compreensão, fornecendo a ele um contexto inteligível procurando interpreta-lo.

Comungando da ideia de Jovchelovitch (2003) o processo de ancoragem envolve um juízo de valores, ou seja, aquilo que era desconhecido passa a integrar aquilo que se conhece e é a ele adicionado, acrescido, possibilitando a sua classificação e categorização gerando uma cadeia de significações, em que o conhecimento antigo e o actual são confrontados.

- ***Objectivação***

Bonfin (2003) concebe objectivação como sendo a concretização de um objecto abstracto representado, quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum.

Por sua vez, Moscovici (2004) diz que a objectivação permite elaborar conceitos e imagens para reproduzi-los no mundo exterior, ou seja, ela é direccionada para fora.

### **3.2.6 Representações sociais dos professores da Escola Secundária Herois**

#### **Moçambicanos sobre a sua avaliação de desempenho**

Como referido anteriormente, as Representações Sociais são importantes na vida quotidiana. Elas nos guiam em direcção à compreensão dos fenómenos observáveis do quotidiano na maneira de interpretá-los, instituí-los e de tomar uma posição a seu respeito, isto é são preparatórias para desencadear uma acção, regulando e dando sentido a comportamentos (Jodelet, 1993).

De acordo com Moscovici (1978) e Jodolet (2001) as RS são teorias do senso comum que se elaboram colectivamente nas interacções sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço próximos. É neste contexto que consideramos a avaliação de desempenho passível de representação social. Entretanto, Jodolet (2001) afirma que as RS são criadas porque sempre há necessidade de estarmos

informados sobre o mundo que nos cerca de modo que possamos nos ajustar a ele, identificando e resolvendo os problemas que se apresentam.

Conforme se explicitou na metodologia, o nosso estudo foi realizado na Escola Secundária Heróis moçambicanos na cidade de Maputo. É uma escola situada nos arredores da cidade, frequentada por 5.271 alunos. Leccionam na escola 75 professores, além do pessoal administrativo. A avaliação de desempenho nessa escola ocorre no final de cada trimestre. Do universo populacional, por técnica de amostragem por conveniência, participaram 65 pessoas da pesquisa, sendo 64 professores e o director pedagógico do I ciclo, através de questionários e entrevistas respectivamente.

Resultados obtidos revelam que existe convergência entre os inquiridos em alguns aspectos, ao mesmo tempo que divergem em outros aspectos. No que tange à motivação, maior parte dos inquiridos (N=44, 68.8%) afirmaram que o sistema de avaliação permite motivação dos professores, ao mesmo tempo que são unânimes ao considerar relevantes os indicadores da avaliação e, a escola cumprem com todas as fases da avaliação descritas no SIGEDAP (Sistema de Gestão e Desempenho na administração Pública- Moçambique).

De um lado, maior percentagem dos respondentes (N=44, 68.8%) afirmaram que avaliação levada a cabo pela escola atinge às vezes ou não os objectivos do sistema, de outro lado, uma menor (N=17, 26.6%) percentagem afirma que avaliação levada a cabo pela escola atinge os objectivos do sistema. Outrossim, maior número dos inquiridos afirmaram que o processo de avaliação de desempenho necessita de mudanças.

### **3.2.7 Análise das representações**

A análise das respostas tem como finalidade a exposição da realidade representativa dos inquiridos. De acordo com Moscovici (2004) as representações sociais têm como finalidade tornar familiar algo não-familiar, em que o não-familiar são as ideias ou as acções que causam tensão aos indivíduos. Afirma ainda o autor que as representações sociais devem ser consideradas como ponto de partida para analisar as acções sociais, como também para acção pedagógica. Aliado a isso, Wagner (2000) diz que as representações sociais têm uma orientação para a descrição dos significados que são investidos os objectos pertinentes para uma comunidade. Assim sendo, nesta parte é feita a descrição dos significados da avaliação de desempenho com vista a relacionar com os aspectos de fenomenologia, de funcionalidade e estruturação nos processos de objectivação e ancoragem.

Olhando para o tema central da pesquisa, que é o processo de avaliação de desempenho, em relação às representações sociais, é constituída a partir do conhecimento e informação sobre a

avaliação de desempenho que os professores têm, e através do acesso e anos de experiência directa com o processo avaliativo. Entretanto, ao efectuar uma pesquisa na perspectiva das representações sociais é importante conhecer o fenómeno a partir do sujeito que o vivencia. É importante frisar que as representações, para que elas sejam consideradas sociais é preciso que haja subjectividade, dada a sua carga afectiva, pois, tal como afirma Moscovici (2004) é através da subjectividade que o sujeito expressa seus sentimentos, suas emoções, assumem posicionamentos, imprimindo sua marca pessoal na representação.

- **Objectivação**

Sobre este mecanismo de construção de representações sociais afirma-se que é o momento em que o abstrato se transforma em concreto, onde as ideias são cristalizadas tornando-as objectivas. Neste sentido, Cordeiro (2013) afirma que quando um determinado objecto social ocupa socialmente o cotidiano de determinado grupo ou comunidade, muitas significações estabelecem-se e deverão ser absorvidas pelo processo de objectivação dando materialidade do que foi absorvido num núcleo figurativo, que, de acordo com Moscovici (2004) esse núcleo figurativo sustentará a selecção de alguns elementos concretos.

A relação que todos inqueridos estabelecem com o objecto social (neste caso a avaliação de desempenho) acontece de forma directa, ou seja, pelo conhecimento que eles possuem sobre o processo de avaliação de desempenho através da experiência.

Respostas obtidas revelam unanimidade de todos respondentes (N=64) em relação à questão do acesso e reclamação dos resultados. Todos têm conhecimento de que devem ser notificados dos resultados da avaliação e reclamar, a posterior dos mesmos, caso não concordem. Para além disso, os respondentes (N=40, 62%) afirmaram que a escola abre-lhes espaço para reclamarem dos resultados da avaliação caso não concordem com os mesmos.

Outro aspecto está relacionado com o cumprimento de fases da avaliação, em que o sistema preconiza que todo processo avaliativo deve obedecer fases, desde à definição dos objectivos até impacto da atribuição de distinções, prémios e/ou penalizações. Assim sendo, maior percentagem dos inquiridos (60%) afirmaram que a escola cumpre com as fases do processo da avaliação previstas no SIGEDAP, ao mesmo tempo que consideram relevantes os indicadores da avaliação que constam da folha de classificação docente.

Contudo, essas respostas respondem pela objectivação, primeiro, porque antes a avaliação de desempenho restringia-se apenas em julgar o comportamento do individuo e punir, não eram observadas outros elementos que hoje estão inseridos no processo, ou seja, dar corpo aos esquemas conceituais, possibilitando a construção formal de um conhecimento (Moscovici,

2003). Isto é, o conceito de avaliação de desempenho que antes não abrangia o campo da educação foi ganhando espaço na área com passar do tempo.

- *Ancoragem*

Este processo, de acordo com Jovchelovict (2003), envolve um juízo de valores, ou seja, aquilo que era desconhecido passa a integrar aquilo que se conhece e é a ele adicionado, acrescido, possibilitando a sua classificação e categorização gerando uma cadeia de significações, em que o conhecimento antigo e o actual são confrontados. Com isso, podemos afirmar que a avaliação de desempenho levada a cabo antes, é diferente com a que é feita nos dias actuais, uma vez que nela foram acrescentadas aspectos que antes não faziam parte. Fernandes (2008) afirma que antes a avaliação dos professores era destinado cumprir normas e procedimentos que tinham pouco a ver com desenvolvimento profissional dos professores. Mas nos dias actuais, fala-se de uma avaliação que permite a motivação, desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, identificação de necessidades de formação, responsabilizando sempre os profissionais.

Aliado a isso, refere Perrusi (1995) que o objecto social (avaliação de desempenho) sendo considerado como uma novidade que chega ao quotidiano de um determinado grupo, quando objectivado e sendo reconhecido passa a ter uma nova versão representativa que perde a conexão com o conteúdo significativo em sua origem.

Diante disse, podemos afirmar que a relação dos inqueridos com o objecto social decorre das opiniões, atitudes e práticas que acontecem no seu dia-a-dia com o objecto social. Respostas obtidas pelo revelam que os inquiridos sentem-se motivados pela forma como a avaliação de desempenho é levada a cabo, facto que mostra a relação entre a ancoragem da representação da avaliação de desempenho e o processo avaliativo.

Para além disso, maior percentagem dos inquiridos (58%) afirmou que o sistema de avaliação de desempenho permite a motivação dos professores, pese embora a actividade de monitoria do grau de cumprimento do plano individual das actividades não seja consistente, uma vez que ela nem sempre ocorre.

Aliado a isso, é imprescindível que a avaliação de desempenho feita nas escolas deve, á priori, atingir os objectivos traçados antes pelo sistema, e, numa segunda fase, alcançar os objectivos traçados pela própria escola. Desta feita, os inquiridos consideram importante e

afirmam que sempre ou às vezes os objectivos da avaliação de desempenho atingem os objectivos da escola.

Posto isso, podemos verificar que estas respostas respondem à ancoragem pelo facto da avaliação de desempenho passar a incorporar, como referimos anteriormente, elementos que antes não faziam parte, tal é o caso da motivação, da monitoria do plano individual de actividades, dos objectivos que as escolas são propostas a alcançar. Podemos encontrar essas evidências em Fernandes (2008), em que afirma que antes a avaliação dos professores era destinado a cumprir normas e procedimentos que tinham pouco a ver com desenvolvimento profissional dos professores. Mas nos dias actuais, fala-se de uma avaliação que permite a motivação, desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, identificação de necessidades de formação, responsabilizando sempre os profissionais.

Assim, a avaliação de desempenho conhecida antes, passa a ganhar novos elementos, como diz Moscovici (2003), ancorar é classificar e denominar novos elementos de saber a partir de uma rede de categorias anteriores familiares, tornando o não familiar em familiar. Tal como refere Alves-Mazzoti (1994), o processo em que aquilo que é desconhecidos se torna familiar, se desenvolve em um duplo mecanismo de natureza psicológica e social, que é o mecanismo da objectivação e outro da ancoragem, que tem como finalidade destacar uma figura e ao mesmo tempo carregá-lo de um sentido, inscrever o objecto em nosso universo.

### **3.2.8 Conclusão**

As Representações Sociais são teorias do senso comum que se elaboram colectivamente nas interacções sociais, sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, numa cultura e num espaço próximos (Moscovici 1978) e Jodolet 2001). Deste modo, consideramos a avaliação de desempenho passível de representação social, cuja finalidade é tornar familiar algo não-familiar. No olhar de Wagner (2000) citado por Cordeiro (2013) as representações sociais têm uma orientação para a descrição dos significados que são investidos nos objectos pertinentes para uma comunidade.

Com esta pesquisa, concluímos que a representação que os inquiridos fazem da avaliação de desempenho com base nos significados atribuídos à avaliação ocorre mediante os processos de objectivação e ancoragem. Contudo, o processo de o processo de objectivação do objecto social (avaliação de desempenho) acontece de forma directa, ou seja, pelo conhecimento que eles possuem sobre o processo de avaliação de desempenho através da experiência, em

contrapartida o processo de ancoragem ocorre pela incorporação de novos elementos não considerados anteriormente no objecto social.

Neste sentido, consideramos boa a representação social que os professores fazem em torno da avaliação de desempenho a partir dos significados que atribuem a esse processo, em primeiro lugar porque os inquiridos têm experiência sobre este processo adquiridas ao longo do exercício da sua profissão, e, em segundo lugar, pela aceitação e relevância de novos elementos que antes não eram considerados na avaliação. Aliado a isso, dada a carga subjectiva que as representações sociais apresentam, torna-se possível representar um objecto no seu todo, uma vez que torna possível emitir juízos, valores, opiniões, sentimentos e experiências diferentes.

### Referências bibliográficas

- Aguiar, L.J. & Alves, P.M (2010). *Avaliação de Desempenho Docente: tensões e desafios na Escola e nos professores*. Manguele: Edições pedagogo
- Alves-Mazzoti, A. J. (1994). *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar.
- Arruda, A. (2002). Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Caderno de Pesquisa*, n. 117, p. 127-149
- Chiavenato, I. (1997). *Recursos Humanos*. 7 ed. São Paulo: Atlas
- \_\_\_\_\_ (1999). *Gestão de pessoas*. São Paulo: Campus.
- \_\_\_\_\_ (2009). *Planeamento Estratégico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Elsevier
- Cordeiro, C. J. A. (2013). *Avaliação de Desempenho dos Servidores Técnico-Administrativos da Ufpe: um estudo sobre representações sociais: Dissertação De Mestrado*
- Cunha, P. & Lourenço, A.A. (2018). A Percepção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. *Revista Portuguesa de Educação*. 1,61-78
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.
- Jodelet, D. (1993). *Representações Sociais, um domínio em expansão*. Tradução Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica Alda Judith Alves-Mazotti. UFRJ Faculdade de Educação

- \_\_\_\_\_ (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj. p. 17-44.
- Jovchelovitch, S. (2003). Representações Sociais: para uma fenomenologia dos saberes sociais. *Psicologia e Sociedade*, v. 10, n. 1, p. 54-68
- Levieque, A. (2007). *Gerir recursos humanos é gerir mudanças*. Maputo: Ndjira.
- Lucena, M. D. (1992). *Avaliação de desempenho*. São Paulo: Atlas.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar
- \_\_\_\_\_ (2004). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2 ed. Petrópolis: Vozes
- Nóvoa, A. (1995). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa.
- Perrusi, A. (1995). *Imagens da Loucura: representação social da doença mental na psiquiatria*. São Paulo: Cortez; Recife: Editora Universitária Federal de Pernambuco.
- Queiroga, L. C. A. (2015). *Avaliação do Desempenho Docente: Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação.
- Santos, P. I (2010). *Profissão Docente: um estudo sobre representações sociais do ser professor*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco
- Spink, M. J. P. (2003). *Psicologia Social e Saúde: práticas, saberes e sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes
- Toscano, P, C, M. (2012). *Acompanhamento do professor principiante em sala de Aula*. University Press. Portugal, dissertação de mestrado em Ciências de Educação, Escola Superior de Educação João de Deus.
- Wagner, W. (2000). *Sócio-gênese e Características das Representações Sociais*. In: Moreira, A.S.P.; Oliveira, C. de O. (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. 2 Ed. Goiânia: AB

### **3.3 Participação dos Pais/encarregados de Educação e sua Influência no Desempenho Escolar dos Alunos nas Escolas Secundárias Públicas da Província de Maputo.**

*Benedito Orlando Mondlane*  
*Mestre em Administração e Gestão Escolar-Universidade Pedagógica*  
[\*beneditmondla@gmail.com\*](mailto:beneditmondla@gmail.com)

#### **Resumo**

Este artigo reflecte sobre Participação dos Pais/encarregados de Educação e Sua Influência no Desempenho escolar dos alunos nas Escolas Secundárias Públicas da Província de Maputo, com objectivo de compreender a influência da participação dos pais no desempenho escolar dos alunos da rede pública. Para produção do artigo foi feita a revisão bibliográfica e documental apoiada na lei 18/2018 de 28 de Dezembro, Plano Estratégico de Educação (2020-2029), as considerações apontam que a participação dos pais/encarregados da educação não é efectiva nas escolas da rede pública, apesar de, no nosso país existirem instrumentos legais que definem responsabilidades dos pais por meio de conselhos de escola.

**Palavras-chave:** educação e escola, participação, desempenho.

#### **Abstract**

This article reflects on the Participation of Parents/Guardians and Their Influence on the School Performance of Students in Public Secondary Schools in the Province of Maputo, with the aim of understanding the influence of parents' participation on the school performance of students in the public network. For the production of the article, a bibliographic and documentary review was carried out, supported by law 18/2018 of December 28, Strategic Plan for Education (2020-2029), the considerations indicate that the participation of parents/guardians is not effective in schools in public network, although in our country there are legal instruments that define parents' responsibilities through school councils.

**Keywords:** education and school, participation, performance.

### 3.3.1 INTRODUÇÃO

A educação é tida como alavanca de todas as esferas da sociedade para a busca de saberes úteis para qualificar homens que possam responder aos intentos das organizações. Neste âmbito, a Constituição da República de Moçambique (CRM), no seu artigo 88, apregoa à Educação como um direito e dever de cada cidadão, e o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e à igualdade de acesso de todos ao gozo deste direito (CRM:2004). Este direito a educação tem vindo, a ser expandido em todo o país, de forma a garantir que todo cidadão moçambicano seja beneficiário.

Nesse prisma, a família e a escola são dois primeiros agentes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas, sendo conseqüentemente instituições fundamentais no crescimento da criança. A família tem a função de criar ambientes sociais e familiares que valorizem a educação e a cultura. Esta função de educar os filhos consiste em prepará-los para agir com responsabilidade no mundo social que é bastante desafiador.

No entanto, a participação dos pais no quotidiano escolar dos filhos é um factor determinante para o desempenho do aluno na escola, tornando a família a instituição importante no processo ensino-aprendizagem. BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD (1999) destacam que a participação de pais na escola não só colabora com o processo escolar, como também na melhoria do ambiente familiar, provocando uma melhor compreensão do processo de crescimento e aprimoramento das reacções. Cabe aos pais e encarregados de educação e a escola, a tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente num cidadão maduro, participativo, actuante, consciente dos seus deveres e direitos. É nesse sentido que nenhum esforço educativo terá êxito se não contar com a participação dessas duas esferas educativas. Hoje em dia, há necessidade de a escola estar em sintonia com a família, pois é uma instituição que a complementa e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência da criança. A participação dos Pais e Encarregados de Educação na escola é o que se busca desenvolver com maior pertinência neste artigo. Dai que, no presente trabalho, desenvolvido com base no método bibliográfico e documental, tem por objectivo compreender a influência da participação dos pais/encarregados de educação no desempenho escolar dos alunos. Apresentar considerações teóricas acerca de como os pais/encarregados de educação na escola influencia a aprendizagem dos alunos, apresentara relevância dessa participação no desempenho dos alunos.

### 3.3.2 A educação e escola

A educação nos tempos actuais tem ocupado lugar de destaque na sociedade, nas políticas públicas, pois nela é disseminado o pensamento de que o crescimento e desenvolvimento só podem ser alcançados com base na aquisição da diversidade de conhecimentos.

Segundo o pensamento sistematizado sociologicamente do MEC (2010), Durkheim define a educação como:

acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada...

Sustenta esta posição Azevedo (1964:83), ao afirmar que:

(...)a educação é feita não somente pelos pais e pelos mestres, mas ainda pelos adultos em geral, que cercam as crianças e os adolescentes (pois são as gerações adultas que exercem acções sobre gerações jovens), e pelos companheiros mais velhos, já “iniciados” na vida dos adultos, e não somente na família e na escola, mas na igreja e na oficina, na caserna e no teatro, e por todos os meios de transmissão de ideias e de sugestões, pela palavra, pela imagem e pelo exemplo.

Vê se ainda que o fenómeno educação se produz em todos os grupos sociais, manifestando-se, ainda em estado difuso, nas sociedades de tipo primitivo, onde a educação se revela como preocupação constante de transmitir à nova geração os bens intelectuais e morais acumulados pelas gerações anteriores, antes de se concentrar em organizações especiais (escolas), apresenta-se difusa nas outras funções da vida social, tomando nas sociedades primitivas formas embrionárias ou rudimentares de organização nas séries de iniciação dos adolescentes na vida dos adultos (AZEVEDO, 1964).

Esta educação ao longo do tempo foi sofrendo metamorfose, além de ser transmitida simplesmente no espaço do convívio familiar de forma tradicional ou rudimentar, passou com o desenvolvimento da sociedade a requerer ser organizada em processo educativo, em que passou a ser um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos pelas gerações em instituições vocacionadas para atender a esta finalidade. É assim que houve o surgimento das escolas que hoje convivemos com elas no nosso dia-a-dia.

Neste sentido, NOVOA (1991) apud SPINELI (2009: 13) afirma que, “o processo de escolarização ocorre consideravelmente a partir do século XVI, momento no qual escola e

escrita passam a ter papel central no processo de formação da sociedade de classes na idade moderna”.

Neste sentido, DIAS (1993) encara a escola como:

um sistema complexo de comportamento humanos organizados de modo a responder a certas funções no seio da estrutura social graças a currículos, a diplomas diversos, a uma excessiva contracção na avaliação somático e a criação de estruturas promotoras da diferenciação e instituição escolar desenvolve entropias negativas permitindo mais facilmente a definição de pais e *status* claramente diferenciados que serão o garante de competências de atribuições de pertença.

Nesta vertente, escola é principal fulcro da transmissão do conhecimento cultural de cada sociedade moderna onde se repassa esses valores culturais considerados dóceis para as crianças de forma a desenvolver-lhes habilidades e competências essenciais para se afirmarem úteis na vida individual e colectiva dentro da sociedade em que estiverem inseridos. Para que a escola possa transmitir o conhecimento científico que a ela é confiada, passa por esta conhecer as vivências do público pelo qual quer trabalhar, nisso precisa construir uma ligação escola comunidade através do princípio de participação que vai abrir espaço para os pais e outros intervenientes da educação dos alunos possam colaborar.

### **3.3.4 Participação dos Pais na Escola**

A participação dos pais no quotidiano escolar dos filhos é um factor determinante para o desempenho do aluno na escola, tornando a família a instituição importante no processo ensinoaprendizagem. BHERING e SIRAJ-BLATCHFORD (1999) destacam que a participação de pais na escola não só colabora com o processo escolar, como também na melhoria do ambiente familiar, provocando uma melhor compreensão do processo de crescimento e aprimoramento das reacções.

De acordo com ROCHA e MACEDO (2002), o envolvimento dos pais nas escolas gera efeitos positivos nos pais e nos professores, nas escolas e na sociedade. Os pais que contribuem frequentemente com a escola permanecem mais motivados para se submergirem nos processos actualização profissionais e assim, aperfeiçoam a sua auto-estima como pais.

A família exerce o principal papel na modificação da conduta dos filhos no meio social. É nela que a criança adquire conhecimentos para se adaptar em diferentes meios, independentemente da cultura e das regras impostas, pois a família é responsável por educar os indivíduos para viver em sociedade.

Conforme KALOUSTIAN (1998), família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento, da proteção integral dos filhos, demais membros, independentemente do arranjo familiar, é a família que propicia os aportes afetivos e, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus membros. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário onde se aprofundam os laços de solidariedade. A escola é o lugar onde ocorre a continuidade dos princípios familiares. Assim, a escola permanece encarregada de receber e orientar o aluno em complementação à educação da família, para que possa se acomodar no meio, da melhor forma possível RUBINSTEIN (2003).

A participação de pais na vida escolar dos filhos é reconhecida por muitos professores como um factor importante para o rendimento do aluno em sala de aula, influenciando, portanto no desempenho das actividades educativas. De acordo com BASTOS (2001), a escola preocupa-se em levar o conhecimento científico ao aluno, dando continuidade e complementando a educação familiar, constituindo preocupação em como conseguir a adesão da família nas actividades escolares. Deste modo, muitas atitudes tomadas dentro da instituição escolar, podem influenciar e aprofundar as dificuldades vividas por uma criança pois, verifica-se que há muitos alunos que apresentam dificuldades que somente a escola, poderia observar e informar aos pais e encarregados de educação.

ANASTÁCIO (2009), considera que deve haver conhecimento, disponibilidade, e empenho por parte da família em saber o que está acontecendo dentro da escola, reconhecendo e estimulando a aprendizagem da criança. Com isso, estará colaborando para o desenvolvimento da mesma. Contudo, sabe-se que muitas famílias não participam efectivamente do quotidiano escolar dos filhos e, conseqüentemente, influenciam negativamente no desenvolvimento do aluno em sala de aula. Os educadores professores buscam estratégias para que os pais se envolvam mais no processo de aprendizagem através de reuniões, que são utilizadas para relatar o que acontece na escola e com o aluno e/ ou promovem actividades de integração entre pais e filhos. Apesar dos esforços, nem sempre os pais comparecem nestes eventos, frustrando as expectativas da escola. Para que os pais participem do quotidiano escolar dos filhos é necessário que a escola tome a iniciativa de convidá-los, visto que muitos pais não têm o conhecimento de como é o processo de aprendizagem ou mesmo, como podem auxiliar nas dificuldades encontradas na instituição. Por isso, uma das formas mais utilizadas pelas escolas para que os pais participem do aprendizado dos filhos, é o dever de casa, que é uma forma para que possam perceber as dificuldades e o rendimento do filho.

O planejado como parte complementar do processo ensino-aprendizagem, CARVALHO (2004), o dever de casa não somente afecta o trabalho do docente, mas a vida dos alunos fora da escola e sua rotina familiar, uma vez que a conexão entre as actividades de sala de aula e de casa promovem a aproximação familiar, em apoio as actividades escolares. Portanto, como fundamental componente da interacção família – escola, o dever de casa ocorre através de uma política simples, ampliada por famílias e escolas, a uma política formal que profere os esforços educativos destas instituições.

### 3.3.5 Desempenho escolar dos alunos

A aprendizagem sempre resulta numa modificação de certa estrutura, do comportamento ou mudança de comportamento resultante de algum tipo de treinamento, podendo ser mais ou menos passageiras decorrentes de ocasionais alterações fisiológicas e motivacionais.

De acordo com FALCÃO (1994), “*a aprendizagem refere se a modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência, observação.*” A aprendizagem é um processo pessoal, gradual, cumulativo, reestruturativo e integrativo. Por outro lado, TAVARES e ALARCÃO (1999), entendem a aprendizagem como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que é relativamente estável. Em outra vertente, OLIVEIRA (2005) compreende a aprendizagem numa perspectiva de mudança mais ou menos permanente de comportamento que se produz como resultado da prática. Trata-se de um processo que, provavelmente depois de uma experiência, produz mudança, relativamente estável, no comportamento ou na capacidade de operar do sujeito. Para o caso do aluno estas mudanças podem ser verificadas depois de repetições das matérias na sala bem como fora, isto é, na família.

Para que a avaliação de aprendizagem possa cumprir o seu papel, como um dos componentes do acto pedagógico escolar de actuar a serviço de uma concepção desenvolvimentais do ser humano; caso não seja esta a concepção que norteia a acção pedagógica, a avaliação da aprendizagem não realizará o seu papel de subsidiária da acção, já que a sua função é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis (LUCKESI, 2015:71).

Na concepção Vygotskiana a aprendizagem é o processo pelo qual o individuo adquire informações, habilidades atitudes e valores a partir do seu contacto com a realidade, com o meio ambiente e com as pessoas. Para Vygotsky a ideia do aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo, isto é, aquele que aprende e aquele que ensina, o aprendizado ocorre na interacção social. Ele dá relevante importância ao papel do outro no desenvolvimento dos indivíduos, pois considera que o indivíduo só se desenvolve

em relação ao ambiente cultural em que vive com o suporte do seu grupo de iguais (BERNARDINO, 2007).

Vygotsky apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal para entender as relações entre desenvolvimento e aprendizado, colocando que é no âmbito dessa zona proximal que ocorre a aprendizagem. Ele afirma que o conhecimento é construído pelo sujeito aprendiz em interação com o meio social em que vive, desenvolvendo, ao mesmo tempo, sua inteligência. Na visão vygotskiana, cabe ao educador o papel de interventor, desafiador, mediador e provocador de situações que levem os alunos a aprenderem a aprender. Ele chama atenção para o facto de, para compreendermos adequadamente o desenvolvimento do indivíduo deve considerar também o seu nível de desenvolvimento real e potencial.

A Zona de Desenvolvimento Real é caracterizada pela capacidade que o indivíduo já adquiriu de realizar tarefas independentemente. Esse nível caracteriza o desenvolvimento decorrente de etapas já alcançadas, já conquistadas pelo indivíduo e, no caso das crianças, as funções psicológicas já consolidadas (BERNARDINO, 2007).

### **3.3.6 Formas que as escolas buscam para garantir a participação**

Uma escola participativa é a que abre espaço para todos os intervenientes, professores, alunos, pais/encarregados de educação e demais entidades da sociedade colaboram em acções, decisões sobre a vida e o destino da escola que proporcionem condições favoráveis para que o aluno aprende e tenha educação de qualidade. A problemática da qualidade do ensino tem vindo a preocupar os povos nos diversos segmentos da sociedade, no que respeita aos resultados dos graduados nos diversos níveis de ensino em Moçambique, e em particular, no que concerne ao ensino secundário público. É notável nos nossos tempos que a problemática da qualidade de ensino constitui preocupação, quer dos graduados do ensino primário quer dos do ensino secundário, nas instituições públicas.

Neste âmbito, HUTMACHER (1995) apud OLIVEIRA (2005), afirma que a escola organiza uma multidão todos os dias, e essa multidão proporciona milhares de possibilidades de relacionamentos, valendo-se, para isso, de um modelo burocrático de administração. Contudo, o autor sugere a necessidade de pesquisa em todos os segmentos da escola. Por esta via, a organização da escola passa por meio de verificação da participação dos pais e encarregados de educação na escolaridade dos seus filhos.

A questão da participação nas escolas Moçambicanas vem sendo discutida nos nossos tempos, junto à qual se busca apontar alternativas democráticas de gestão, para a

implementação de novas posturas e relações no quotidiano da escola. O Sistema Nacional de Educação está em crescente processo de descentralização e a introdução dos Conselhos é um indício bastante claro disso, buscando assim uma escola mais democrática e autónoma, de modo que esta possa responder os desafios locais que as escolas enfrentam, privilegiando a participação activa de todos os atores do Processo de Ensino e Aprendizagem.

No entanto, a educação assume o escrito na nova Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, da qual concebeu-se o Plano Estratégico da Educação 2020–2029, nestes instrumentos, o governo ilustra 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.

É relevante que as famílias entrem em contacto com a escola procurando se informar de que os seus educandos estão a evoluir ou não. É muito relevante que os professores entrem em contacto com os pais para informa-los do desempenho dos alunos ou quando se apercebe que estes se demostrem desmotivados, para juntos arranjar uma solução.

Nessa esteira, é interessante que a escola na parceria com a família mostre a importância da aprendizagem dos conhecimentos do mundo pela criança para que, mesmo os pais que por várias situações de vida não tiveram a oportunidade de estudar, tenham a visão da importância que os estudos podem fazer por seus filhos, até para impedir vícios, que afastam os alunos da escola. (PANZA, 2011).

Neste caso, a participação dos pais encarregados de educação no desempenho escolar dos alunos é visto como um fenómeno problemático por notar-se a sua ausência nas escolas. Como aponta, (MATEUS, 2016) numa das perguntas que fez aos professores sobre a participação dos pais obteve como resposta que quando estes são solicitados para uma reuniões não aparecem nem justificam a sua ausência e essas reuniões são importantes para compreendermos as suas histórias de vida, dialogarmos, responsabilizarmos as famílias pela educação dos seus filhos, dizermos que instruímos e educamos, mas que o papel da família é importante para os pôr a par da aprendizagem que os filhos vão tendo. Não os ouvimos porque eles não aparecem e os motivos são não querer saber, pois acham que os professores é que devem cuidar dos alunos na escola.

As nossas escolas secundárias no contexto moçambicano, não são excepção desse mal. Neste sentido, é relevante destacar que os processos educativos ocorrem em vários contextos sociais, além da família e da escola, na sua formação o aluno recebe influência de diferentes

elementos, pois a educação se dá em diversos espaços de convívio. Esses processos educativos se complementam e se influenciam. A experiência que ocorre no espaço familiar se evidenciará nas vivências do meio escolar e por sua vez o aprendizado escolar é manifestado em outros meios onde o aluno frequenta, neste caso a estrutura familiar é um forte elo de garantir a permanência do aluno na escola e proporciona-lhe melhor aprendizagem.

Neste campo, LIMA e CHAPADEIRO (2015) sugerem que à escola deve desenvolver uma relação mais íntima com a família, ela é fonte das informações importantes, e que um professor aprende com respeito as particularidades e possibilidade de diálogo com os pais, e ambos ter o mesmo propósito. De acordo com este pensamento, toda interação do aluno dentro da escola, esta ligada também com suas vivências com os pais.

Como a escola é o local para promover igualdade e desigualdade social, cabe ela criar mecanismos de participação das famílias na educação dos alunos, para conciliar ou complementar estreitar a sua ligação com a sua vivência no grupo família.

Neste sentido, para garantir a participação dos pais ou famílias nas actividades escolares dos alunos a escola deve estabelecer um sistema de comunicação forte com os pais que os permite se sentir membros úteis, atribui-los responsabilidade na escola. Para SWAP (1992), informações mandadas frequentemente e de maneira informal são normalmente bastante efectivas no sentido de estabelecerem um bom relacionamento entre os pais e a escola. Na comunicação com os pais, os professores devem evitar as formas grosseiras, intimidatórias, por esta maneira poderão afastar a colaboração dos sujeitos envolvidos na formação do aluno. No entanto, a escola que esta aberta para planejar as acções ouvindo os pais dos alunos, conhecendo as necessidades da vida dos alunos, contribui para uma aprendizagem que garante o bom desempenho dos alunos.

### **3.3. 7 Os ganhos dos alunos pela participação dos pais na escola**

O planeamento das actividades escolares que inclui as necessidades e interesses da comunidade que rodeia a escola torna a interessante para os pais e encarregados de educação. A interacção com os pais deve acontecer de forma simples e os professores devem verificar que os pais percebem as orientações escolares e são transmitidos para eles e se o trabalho de casa está sendo bem explicado, pois ao falar com os familiares, deve-se ter em consideração as diferentes formas culturais e níveis de escolaridade dos pais/encarregados dos alunos. Fazendo a educação desta forma, garantindo que a comunicação efective-se, vai proporcionar aos alunos o bom desempenho escolar, pois, eles irão sentir-se monitorados

tanto na família assim como na escola. Só por saber que os pais participam nas actividades escolares sentir-se-ão estimulados e na obrigação de desempenharem-se muito no processo de ensino e aprendizagem, por saber que a família vai exigir o que possa ter registado na aula sentir-se-ão motivados por saber que os pais se interessam pelo que estão aprendendo na escola.

### **3.3.8 Considerações finais**

Neste artigo, abordamos a questão da participação dos pais/encarregados da educação e sua influência no desempenho escolar dos alunos. Portanto, os pais e encarregados de educação tem grande relevância no processo educativo, constitui em um ponto de referência, despertando no aluno, juntamente com a escola, o desejo pelo conhecimento, preparando o aluno para actuar na sociedade. Sendo a escola, a principal responsável em promover iniciativas que levem a família a participar do processo de educação escolar, esta deve criar condições para que haja a interacção, aproximando os dois espaços de convívio do aluno. Isto é, a participação de pais na vida escolar dos filhos é reconhecida por muitos professores como um factor importante para o rendimento do aluno em sala de aula, influenciando, portanto no desempenho das actividades educativas.

Apesar da participação se encontrar plasmado no quadro legal da legislação educacional, a sua prática não é visível, ou seja, não se demonstra efectiva nas escolas. Os pais e encarregados de educação não consideram a participação como um elemento chave a educação dos seus filhos na escola, porque quando são solicitados para serem informados sobre o comportamento ou mau desempenho dos filhos não colaboram com a instituição de ensino. Para dar face a este cenário, a escola deve garantir a participação dos pais ou famílias nas actividades escolares dos alunos, deve também estabelecer um sistema de comunicação forte com os pais que os permite se sentir membros úteis, atribui-los responsabilidade na escola.

## Revisão bibliográfica

ANASTÁCIO, A. H. A. K. *A participação da família no contexto escolar da educação infantil em uma escola privada de Sinop*. 2009.

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia Educacional. Introdução ao Estudo dos fenômenos Educacionais e de suas Relações com outros fenômenos Sociais*. 6ª Edição. São Paulo, Edições

Melhoramentos, 1964.

BASTOS, B. J. (org). *Gestão democrática*. 2 ed. Rio de Janeiro, DP& A/SEPE, 2001.

BERNARDINO, M.C.S, *Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita na primeira série do ensino fundamental*, Puc- Campinas, 2007.

BHERING, E. Siraj-Blatchford I. *A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração*. Caderno de pesquisa, mar. 1999.

CARVALHO, P. E. M. *Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família- escola*, Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004.

DIAS, J. *Gestão da escola fundamental*, S. Paulo: Editora ASA.1993

FALCÃO, G. M, *Psicologia da Aprendizagem*, São Paulo, 7 ed. 1994.

KALOUSTIAN, S. M. (org). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez, 1998.

LEI 18/2018, de 28 de Dezembro- Lei do Sistema Nacional de Educação. Imprensa Nacional

Lima, T. B. H., &CHAPADEIRO, C. A. *Encontros e (des) encontros no sistema família-escola*.Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. 2015

LUCKESI, C.C; *Avaliação da aprendizagem, componente do acto pedagógico*, 1ªed., Curitiba, 2015.

Mateus, M. N. E. (2016). *Percepções da relação escola e família*. Imagonautas - Revista Interdisciplinaria sobre ImagináriosSociales, ISSN. 2016.

Ministério da Educação. *Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias para o período de 2010 a 2014*. Maputo, 2010.

MINEDH- Moçambique. Plano Estratégico da Educação 2020-2029. Maputo; Maio de 2020.

OLIVEIRA, J. H.B. de, *Psicologia da Educação 1. Aprendizagem – Aluno*, LivPsicologia, 2005.

PANZA, Bruna Andriotti. *A importância da participação da família no âmbito escolar*. 2011. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade Cenecista De Capivari, Capivari-SP, 2011

- República de Moçambique, *Constituição da República de Moçambique (Atualizada)*.  
Maputo,  
2004.
- ROCHA, S. C. MACÊDO, R. C. *Relação família e escola*. Trabalho de conclusão de curso, (graduação em Pedagogia), Universidade da Amazônia, 2002.
- RUBINSTEIN, E. R. *O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: Entre o saber e o conhecer*. Casa do Psicólogo, 2003.
- SPINELI, Geovanni Gonçalves Ferreira. *O absentismo Laboral Docente em uma Escola estadual de São José dos Campos e sua relação com o bônus mérito*. São Paulo 2009. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontífice Universidade Católica. São Paulo, 2009.
- SWAP, S. M. Parent involvement and success for all children: What we know now. In S. L. Christenson & J. L. Conoley, *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence*. Silver Spring: NASP. 1992
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, 1ª ed. Livraria Almedina, 1999.

### **3.4 A Retoma das Aulas do Ensino Secundário Geral na era de Estado de Emergência / Calamidade Pública - ano lectivo 2020**

*Fátima Alberto Nhantumbo - Autora*  
*Mestranda do Curso de Mestrado em Educação - Universidade Eduardo Mondlane - UEM*  
*Licenciada em Ensino de Inglês - Universidade Pedagógica - UP*  
*Funcionária do Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação - INDE*  
*Castelo Mário Maluleque - Orientador*  
*Professor Auxiliar - Universidade Eduardo Mondlane*

#### **Resumo**

O presente trabalho com o tema “A retoma das aulas do Ensino Secundário Geral na era de Estado de Emergência / Calamidade Pública”, visa conduzir a uma reflexão ao professor, gestor e à sociedade moçambicana em geral, sobre a retoma das aulas no Ensino Secundário, aquando da sua interrupção no contexto de prevenção ao novo corona vírus que vem assolando o mundo em geral e o país em particular. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH, orientou que as escolas continuassem o processo de ensino e aprendizagem - PEA através de programas da televisão (TVM), fichas e/ou plataformas (educação à distância). A leccionação das aulas não foi feita de forma harmoniosa nas escolas públicas (urbanas e suburbanas), comunitárias e privadas, no que diz respeito ao uso de material de aprendizagem dos alunos. A retoma das aulas dependia das condições sanitárias de cada escola, exigidas para conter a contaminação e propagação do novo corona vírus, de um lado, e a redução de tempo de permanência dos alunos na escola, de outro lado. Para a compreensão deste fenómeno desenvolveu-se um estudo qualitativo, baseado na revisão de literatura e na análise de dados. Com a informação recolhida foi possível perceber que houve falta de preparação, quanto aos professores tanto aos alunos, para adaptar-se a nova modalidade de ensino.

**Palavras-Chave:** Ensino à Distância, Ensino Híbrido, Calamidade Pública

## Abstract

The present work, with the theme "The resumption of General Secondary Education classes in the State of Emergency/Public Calamity era", aims to lead the teacher, manager and Mozambican society in general to reflect on the resumption of classes in Secondary Education, when they were interrupted in the context of preventing the new corona virus that has been devastating the world in general and the country in particular. The Ministry of Education and Human Development - MINEDH, guided schools to continue the teaching and learning process - PEA through television programs (TVM), handouts and/or platforms (distance education). The teaching of classes was not done harmoniously in public schools (urban and suburban), community and private, with regard to the use of student learning material. The resumption of classes depended on the sanitary conditions of each school, required to contain the contamination and spread of the new corona virus, on the one hand, and the reduction in the length of stay of students at the school, on the other. To understand this phenomenon, a qualitative study was developed, based on literature review and data analysis. With the information collected, it was possible to notice that there was a lack of preparation, both teachers and students, to adapt to the new teaching modality.

**Key words:** Distance Learning, Hybrid Learning, Public Calamity

### 3.4.1 INTRODUÇÃO

Em Moçambique e no mundo em geral, o ensino tem vindo a enfrentar dificuldades de várias ordens. Devido à calamidade pública, responsável pela Pandemia de Covid\_19, Sua Excelência Presidente da República de Moçambique decretou a 23 de Março, o Estado de Emergência em todo o território nacional, por trinta dias prorrogáveis. Dentre várias medidas anunciadas, determinou-se a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário.

Após verificar-se melhoria da pandemia houve relaxamento das medidas e anunciou-se a retoma das aulas para classes com exame do ensino secundário (10<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes), a partir de 01 de Outubro do mesmo ano, e para classes sem exame (8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> classes), nas escolas que tivessem condições sanitárias criadas.

Para garantir a continuação das aulas, o MINEDH teve que fazer ajustes em algumas variáveis nos diversos subsistemas do Sistema Nacional da Educação, reduzindo, deste modo, o tempo de permanência dos alunos na escola; a revisão do plano de estudos; a suspensão da leccionação de algumas disciplinas, cuja prática implica o contacto físico entre os alunos e/ou alunos com professores.

- **Problema**

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, entre outras medidas, procedeu ao ajuste de todos os instrumentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, Plano de Estudos, Programas de Ensino, Regulamento de Avaliação e estabeleceu que no ano lectivo de 2020, os alunos das classes sem exames (8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> classes) teriam uma progressão ou transição automática, e os das classes com exames (10<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes) seriam submetidos aos exames com nota «0» (sem nota de frequência). Durante este processo foi privilegiado, a nível das escolas, o ensino híbrido como modalidade. Entretanto o acesso aos materiais do ensino, o domínio das plataformas digitais, o tempo de permanência por parte dos alunos na escola ditou a reprovação em massa dos alunos, caracterizado por contestação destes e dos pais/encarregados de educação. É nesta conjuntura que esta pesquisa procura perceber até que ponto o Estado de Emergência/Calamidade Pública, no ano lectivo de 2020 pode ter contribuído para os resultados negativos.

### **3.4.2 Objectivos da pesquisa**

- **Objectivo Geral**

O objectivo geral do presente trabalho é analisar a retoma das aulas no Ensino Secundário Geral - ESG na era de Estado de Emergência / Calamidade Pública, no ano lectivo de 2020.

- **Objectivos específicos**

A fim de sustentar a resposta à pergunta de partida e atender ao objectivo geral deste estudo, (2) dois objectivos específicos foram estabelecidos:

- Descrever a retoma das aulas no Ensino Secundário na era do Estado de Emergência/ Calamidade Pública no ano lectivo de 2020.
- Identificar os constrangimentos encontrados no processo de ensino e aprendizagem - PEA no Ensino Secundário Geral na era do Estado de Emergência/ Calamidade Pública, ano lectivo 2020.

Este artigo está dividido em três partes: a primeira parte introdutória que tem como propósito apresentar o contexto do estudo a partir da clarificação da pergunta de partida e dos objectivos da investigação, a segunda parte que tem que ver com a metodologia usada no estudo, a terceira parte, a fundamentação teórica estruturada a partir da discussão de alguns conceitos de educação à distância e a descrição da retoma das aulas, e por fim, a quarta e última parte, a conclusão com propósito de apresentar as considerações finais do trabalho.

### **3.4.3 Metodologia**

Para a compreensão deste fenómeno, desenvolveu-se um estudo qualitativo, baseado na revisão da literatura e análise de dados. A opção pela pesquisa de orientação qualitativa justifica-se em função da crença de que este tipo de investigação se fundamenta na análise qualitativa e interpretativa como sendo a mais adequada na compreensão de processos sociais.

Segundo Bauer e Gaskell (2003) o aspecto quantitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo em informações colhidas por estudos essencialmente qualitativos, não obstante o seu carácter qualitativo quando são transformados em dados quantificáveis, na tentativa de assegurar a exatidão dos resultados.

Para a consecução desta pesquisa recorreu-se à análise de dados obtidos numa pequena entrevista realizada em duas escolas da cidade de Maputo.

A revisão de literatura permitiu explorar de melhor forma diferentes conceitos básicos para o estudo, o contexto em que ocorre a pesquisa e uma breve descrição sobre a retoma das aulas do ensino secundário geral no ano lectivo de 2020.

### **3.4.4 Fundamentação teórica**

- **Educação à Distância - EaD**

A educação é o pilar de desenvolvimento de um país, e Educação à Distância tornou-se uma modalidade recorrente para responder a demanda do ensino no mundo em geral, e em Moçambique, em particular.

De acordo com alguns estudos, existem vários conceitos de EaD. Segundo Valente e Mattar (2007), o distanciamento físico entre os participantes no processo de ensino e aprendizagem não implica distanciamento humano, e a EaD possibilita a manipulação do espaço e do tempo em favor da educação. Assim, Tori (2010) afirma que, EaD possibilita eliminar distâncias, considerando as potencialidades da internet, empregando, desta feita, as tecnologias interactivas para a redução de distâncias em situações de ensino e aprendizagem.

Neste contexto Moore, Kearsley (2008); Carlini e Tarcia (2010) definem EaD como uma modalidade de educação na qual professores e alunos encontram-se em locais diferentes.

Em Moçambique, a EaD é definida como uma modalidade destinada a todos os moçambicanos que não puderam realizar ou continuar os seus estudos em regime normal, visando à elevação permanente dos seus conhecimentos técnico-científicos. Mas, dada às mudanças sociopolíticas e económicas que o país vivenciou nos finais da década de 1980, a EaD passa a constituir não somente uma forma complementar de ensino regular, mas também uma modalidade alternativa do ensino escolar, incidindo mais no ensino de adultos e na formação de professores.

No novo sistema de educação a EaD é conceituada como sendo uma modalidade de educação essencialmente não presencial contemplada nos subsistemas de Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Formação de Professores. Nesse contexto, a modalidade de EaD visa a proporcionar a todos os cidadãos que, não podendo ou não querendo realizar os seus estudos em regime presencial, pretendam elevar os seus conhecimentos - (Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro).

A discussão sobre o conceito da EaD remete-nos a mediação do ensino e aprendizagem sem a presença física do professor e o aluno e o uso da internet (plataformas digitais). Contudo, em Moçambique a EaD pode ser vista numa outra perspectiva, em que para além do uso da Internet privilegia-se o uso de material físico (módulos instrucionais, textos de apoio e fichas de exercício). E neste contexto que este conceito irá ser usado neste artigo.

### **3.4. 5 Evolução da Educação à Distância**

A educação à distância tem uma longa história, existe pelo menos desde o final do século XVIII, com um largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX (Andrade, 2000).

O desenvolvimento das telecomunicações com meios interativos, a relativa popularização do computador e da internet, proporcionaram novas perspectivas constituindo-se em ferramentas importantes para a contínua evolução da EaD, sobretudo após segunda metade do século XX.

Um dos marcos históricos da EaD foi a criação da Universidade Aberta de Londres em 1970, a *Open University*, que contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os diferentes modelos de EaD existentes. Além disso, contribuiu também para o desenvolvimento de tecnologias que deram mais solidez aos processos educacionais a distância e para a utilização massiva da mídia.

Seguindo o exemplo da Inglaterra, outros países criaram instituições para desenvolver projectos formais de EaD, assim surgiu a *Universidade Nacional de Educação à Distância*,

(UNED) em Mardi (1972), caracterizada como uma das iniciativas de maior sucesso e que serviu de modelo para outros países.

Em Moçambique, para além do Instituto Nacional de Educação à Distância - INED, responsável pela coordenação da educação à distância, a todos os níveis, foi criado o Instituto de Educação Aberta e à Distância (IEDA), que tem como objectivo a formação de professores primários em exercício, bem como atender aos cidadãos não cobertos pelo sistema do ensino presencial e/ou àqueles com outras necessidades ao nível dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação (SNE), incluindo a promoção de cursos profissionais de curta duração e utilizando metodologias de EaD e semi-presenciais.

Instituído a EaD em Moçambique, para além de formação de professores primários em exercícios, esta tem como objectivo atender aos cidadãos não cobertos pelo sistema de ensino presencial. Deste modo, com o surgimento do novo corona vírus houve uma necessidade emergente da implementação desta modalidade de ensino, no Ensino Secundário Geral, onde o processo de ensino e aprendizagem decorre segundo o ritmo e condições de cada aluno ou escola em coordenação com o IEDA e nos programas telescola da Televisão de Moçambique - TVM. Contudo o que se verifica no ESG é que se recorreu a essa modalidade do Ensino sem se ter garantido as condições materiais para a sua efetivação. A maior parte das escolas não tem internet, módulos instrucionais suficiente ou completos de todas disciplinas em leccionação, o que dificulta a mediação das aprendizagens. No contexto de Corona Vírus, adoptou-se esta modalidade de ensino para se evitar a transmissão do vírus, daí que houve uma preparação prévia dos professores, de modo a tutorar aos alunos, isto é, esclarecer as dúvidas.

#### **3.4.6 A Retoma das Aulas no Ensino Secundário na era do Estado de Emergência / Calamidade Pública, ano lectivo de 2020**

A retoma das aulas para o ensino secundário foi a 01 de Outubro de 2020, para classes com exame (10<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> classes). Esta retoma dependia, de algum modo, das condições sanitárias definidas pela saúde, para a contenção da propagação do corona vírus. Nem todas as escolas da Cidade de Maputo tinham as mesmas condições criadas, mas com esta orientação estas sentiram-se na obrigação de retomar, desta feita, recorrendo a outras escolas na modalidade de turnos intercalados, o que, de certo modo, criou uma nova realidade devido a distância que se observava na mobilidade tanto dos professores quanto dos alunos. Neste contexto, o primeiro mês de Outubro foi ainda de adaptação a este novo ambiente.

Para esta retoma foram ajustados os programas de ensino, a frequência dos alunos em média de 20 a 25 alunos por turma, a duração de aula de 60 minutos, em bloco de 2 aulas/60 minutos, separados por 5 minutos de intervalo para troca de professor/disciplina e 10 minutos de intervalo de lanche, o tempo de permanência na escola de até 4 horas e 30 minutos e 2 a 3 vezes por semana. A nova realidade condicionou as escolas para o distanciamento físico entre alunos e professores, a não partilha de materiais, a eliminação dos trabalhos aos pares ou grupos, a redução do tempo de contacto professor / aluno e permanência na escola.

A fraca socialização com a nova realidade tanto para o professor assim como para o aluno, na forma de trabalhar, onde o PEA acontecia fora do ambiente normal, da sala de aulas, a dificuldade no uso das plataformas, o pouco tempo de contacto entre aluno-professor tiveram uma forte influência para os resultados negativos obtidos no fim do ano lectivo 2020. O que aconteceu é que o MINEDH preocupou-se em preparar os professores para esta modalidade do ensino e se esqueceu de preparar a matéria-prima, o aluno, pois ele é sujeito a essas mudanças como um instrumento de aprendizagem e não como interveniente deste processo.

Numa primeira fase, a retoma às aulas foi para as 12<sup>a</sup> classes na perspectiva destas ser de alunos com uma certa maturidade, com mais responsabilidade para este novo desafio, e depois as 10<sup>a</sup> classes. No entanto, nem todas as escolas estavam em condições de retomar pois existia uma série de exigências sanitárias a serem tomadas em consideração como por exemplo, a colocação de torneiras para lavagem das mãos, sanitários em boas condições, separadores para a indicação de distanciamento físico e mais.

Para este estudo tomou-se em conta duas escolas da cidade de Maputo. A Escola Secundária da Polana (ESP) e Escola Secundária Francisco Manyanga (ESFM). Onde, através de uma entrevista semi-estruturada foi possível trazer alguma visão sobre a retoma das aulas no ano lectivo de 2020.

As duas escolas não retomaram as aulas na data prevista, 01 de Outubro, a ESP ainda estava em processo de reabilitação dos sanitários, e recorreu a escola Secundária Josina Machel, numa primeira fase, a 19 de Outubro, ocupando algumas salas no turno da tarde, durante uma semana, onde os alunos iam a escola 3 vezes por semana. Foram dias de muitas dificuldades, pois, para além da Pandemia que requer muitas restrições, tantos os alunos quantos os professores tinham que se adaptar a uma nova mobilidade (residências a escola e vice-versa).

Esta descrição remete-nos a reflexão sobre a efectividade do PEA neste ano lectivo, pesa embora, Piletti (2004) afirma que o PEA pode decorrer em qualquer ambiente e situação

bastando ter atitude que consiste em ser capaz de indagar, pesquisar, procurar alternativas, experimentar, analisar, etc. Nesta perspectiva, a questão é: será que o nosso aluno é capaz de aprender nestas circunstâncias? As turmas da ESP, depois de uma semana retornou-se a suas instalações, as dificuldades continuaram por mais algum tempo, devido a reorganização das salas e a capacidade física da escola para albergar as chamadas `turminha` originadas pela subdivisão das turmas iniciais. E por sua vez a ESFM retomou a 31 de Outubro só com as 12<sup>a</sup> classes e quase um mês depois, as 10<sup>a</sup> classes. Esta enfrentou menos dificuldades pois a escola conseguiu reorganizar as `turminhas` envolvendo todos os professores, tanto do primeiro, quanto do segundo ciclo, na leccionação das aulas destas duas classes. Conseguindo, deste modo, adaptar-se a nova realidade.

As duas escolas, durante a interrupção e a retomada das aulas, recorreram ao uso das fichas e WhatsApp, e muito pouco número de professores usou google classroom para a leccionação, recorrendo, deste modo, a modalidade híbrida que é, segundo Horn, M. B., Staker, H. (2015), um programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*, com algum elemento de controlo dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo.

Neste contexto, é fácil imaginar que nem todos os alunos estavam em condições de aderir tanto na EaD como no ensino híbrido pois estas modalidades exigem além das condições mínimas de um aluno de uma zona urbana, e muito menos suburbana. Esta realidade mostra que as escolas entraram para a modalidade da EaD sem terem criado condições mínimas para o seu arranque o que de certa forma aliada a pouco tempo de permanência do aluno concorreu para o baixo desempenho dos alunos. O mais intrigante é que o MINEDH ciente de todas essas dificuldades não se dignou a abrir excepção para os alunos prestarem provas de exame na segunda época.

A inquietação que ditou a esta pesquisa é que depois da retoma das aulas o MINEDH aprovou, no dia 31 de Dezembro um novo regulamento de avaliação, e instruiu as escolas a submeter aos exames finais, todos os alunos inscritos (que retomara e não retomaram as aulas), sem a nota de frequência. A questão que se coloca é, será que valeu a pena a retoma das aulas no ensino secundário ou bastava, simplesmente, preparar os alunos aos exames finais?

### 3.4.7 Considerações finais

Este trabalho é sobre a retomada das aulas no Ensino Secundário Geral na era de Estado de Emergência, no ano lectivo de 2020, tendo como intuito reflectir sobre os constrangimentos encontrados. As aulas nesta era de pandemia decorreram em duas fases, durante a interrupção e retoma das classes com exame, no geral. Nesta era de pandemia, a EaD foi usada como alternativa emergente no processo de ensino e aprendizagem em quase todos os níveis em geral e para o ensino secundário em particular, por via de programa da TVM, rádios comunitárias, fichas e módulos acedidos no site do IEDA. Não obstante, a falta de harmonização na leccionação e ao acesso dos materiais de ensino.

Sendo educação o pilar de desenvolvimento do país houve necessidade de se retomar as aulas, no entanto, há necessidade de melhorar as condições materiais, comunicação professor/aluno, maior envolvimento dos pais/encarregados de educação, firmeza no ajuste e instrução na aplicabilidade dos instrumentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem.

### Referência Bibliográfica

- Andrade, P. (2000). *Ensino à Distância*. [Em linha]. Disponível em <http://student.dei.uc.pt/~pandrade/sf/texto.htm>. [Consultado em 04/12/2001]
- BAUER, M. & GASKELL, G. (2003). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes.
- \_\_\_ BR. I Série, Nº 254. Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: Imprensa Nacional.
- CARLINI, A. L. e TARCIA, R. M. L. (2010). *Contribuições didáticas para o uso das tecnologias de educação a distância no ensino presencial*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- HORN, M. B.; STAKER, H. (2015). **Blended: usando a inovação** disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso.
- MOORE, M. e KEARSLEY. (2008). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- PILETTI, C. (2004). *Didáctica Geral*. 23ª edição. Editora Ática - São Paulo: SP
- TORI, R. (2010). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- VALENTE, C. e MATTAR, J. (2007). *Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias*. São Paulo: Novatec.

### 3.5 Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino: Da Teoria à Prática

Alexandre Manuel Fernando Chitata<sup>49</sup>

#### Resumo

O presente artigo é intitulado: *Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino: Da teoria à Prática* e aborda o contributo que as instituições de ensino têm para a sua materialização. A realização deste artigo consistiu na revisão bibliográfica, tendo como foco os documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura e do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Em termos de estrutura, o artigo apresenta o conceito de Desenvolvimento Sustentável, seguido pela apresentação de subtítulos ligados ao tema e, por fim, as considerações finais. Com a realização deste estudo, concluiu-se que as instituições de ensino, sendo locais de educação formal cabe-lhes a responsabilidade de garantir a Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Neste sentido, as lideranças institucional e comunitária são chamadas a agir de forma democrática, fazendo com que os demais membros tenham espaço para a sua participação activa neste processo. Concluiu-se ainda que algumas áreas de destaque para a abordagem destes conteúdos é no currículo local e no Projecto Político-Pedagógico da escola. Desta forma, a escola é chamada a se reinventar para responder positivamente aos desafios impostos pelo Desenvolvimento Sustentável. Em relação aos conteúdos relacionados com esta temática, há que salientar a importância que estes sejam, e primeiro lugar do domínio local, ou seja, que visam a resolução de problemas locais, relacionados com a sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Sustentável, Educação, Escola.

#### 3.5.1 INTRODUÇÃO

O Desenvolvimento Sustentável é um dos temas que actualmente tem suscitado grandes e frequentes debates em diversos segmentos sociais, sendo o sector da Educação um deles. Sabe-se que um dos factores que directamente influencia na capacidade de o homem ter uma vida de qualidade e participar activamente na vida da comunidade são a educação, saúde e outros aspectos básicos da vida. Em face disto, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) tem vindo a desenvolver acções específicas para que a educação seja de facto sustentável.

Este artigo tem como título: *Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas Instituições de Ensino: Da teoria à Prática* e objectiva de forma geral compreender o contributo das instituições de ensino na materialização da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Em face deste objectivo geral foram traçados os específicos: (i) esclarecer o papel das instituições de ensino na materialização da EDS; (ii) descrever as áreas importantes para o desenvolvimento de temas de EDS a nível das instituições de ensino e; (iii) propor temas para a materialização da Educação para o Desenvolvimento Sustentável nas instituições de ensino. O desenvolvimento deste estudo é, sem dúvida, uma oportunidade para as áreas de Psicologia e Educação desenvolverem mais acções com vista a despertar as instituições de ensino sobre

<sup>49</sup> Mestrando em Pedagogia e Didáctica na Universidade Metodista Unida de Moçambique.

a necessidade de formar cidadãos competentes capazes de responder positivamente aos desafios impostos pela sustentabilidade em todos as vertentes da vida, isto é, permitir que o aluno seja activo no seu processo educativo, tal como assegura o documento da UNESCO (2017, p. 54), “a Educação para o Desenvolvimento Sustentável visa emponderar e motivar os educandos a se tornarem cidadãos activos da sustentabilidade, capazes de pensamento crítico e capazes de participar da formação de um futuro sustentável”.

Sabe-se que o aluno é o centro de todo o processo educativo, razão pela qual torna-se necessário investir-se mais na sua aprendizagem fazendo com que o processo educativo se centre nele, facto que pode contribuir para a formação de cidadãos capazes de responder pronta e positivamente aos desafios da sustentabilidade.

Atendendo e considerando que as instituições de ensino são locais onde a EDS pode ocorrer, pode-se dizer que através dos seus Projecto Político-Pedagógicos e conteúdos do currículo local podem desenvolver temas relacionados com a sustentabilidade em todos os aspectos da vida com os quais os alunos se deparam no seu quotidiano, urge questionar: *O que as escolas podem fazer para a materialização da Educação para o Desenvolvimento Sustentável?*

Para materialização deste trabalho recorreu-se à revisão da literatura com principal enfoque aos estudos realizados pela UNESCO e posteriormente fez-se um estudo crítico e reflexivo dos conteúdos recolhidos aquando da leitura.

Os conteúdos abordados estão estruturados da seguinte forma: o desenvolvimento que é a confrontação das ideias das diferentes teorias e normativas que versam sobre o tema do trabalho, e por fim, a conclusão.

### **3.5.2 Referencial Teórico**

Este referencial teórico visa apresentar a inserção dos principais conteúdos empregues no estudo com finalidade fazer a discussão dos mesmos à luz dos objectivos previamente definidos. São apresentados diversos teóricos que abordaram o tema em análise, com principal enfoque aos documentos da UNESCO e do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

- **Desenvolvimento Sustentável**

De acordo com WCS (1987 *apud* Simão, 2017, p. 4) Desenvolvimento Sustentável, é o “desenvolvimento que dá resposta às necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de poderem satisfazer as suas”.

A mesma linha de análise, Capra (2003 citado por Brito, 2019) refere que o Desenvolvimento Sustentável é aquele em que as gerações presentes fazem o uso dos recursos disponíveis, garantindo a conservação destes para que as gerações futuras também sejam beneficiadas.

Pode se afirmar que o Desenvolvimento Sustentável é o processo através do qual o ser humano faz o uso racional dos recursos existentes para a satisfação das suas necessidades sem no entanto, comprometer as gerações futuras. Ou seja, o Desenvolvimento Sustentável é aquele que visa garantir o bem-estar das gerações presentes sem comprometer as futuras, através de acções que garantam a estabilidade humana, social, económica e ambiental.

### **3.5.2.1 Papel das instituições de ensino na materialização da EDS**

A escola, sendo o epicentro do processo educativo, cabe-lhe a missão de desenvolver acções concretas e práticas tendentes à materialização da EDS. Neste sentido, torna-se necessário dotar o professor de competências que lhe possibilitem abordar os conteúdos relacionados com a temática de forma holística. Neste sentido é preciso que garanta a participação activa das comunidades onde a escola se encontra inserida, através de criação de mecanismos que responsabilizem as colectividades no uso sustentável dos recursos existentes.

Portanto, é tarefa da escola, criar espaço de sensibilização para que os alunos tenham o espírito de criticidade, facto que vai contribuir para uma Educação para Desenvolvimento Sustentável, pois segundo UNESCO (2005, p. 17) é preciso “fornecer o espaço e as oportunidades para aperfeiçoar e promover o conceito de Desenvolvimento Sustentável e a transição a ele, por meio de todas as formas de aprendizagem e de sensibilização dos cidadãos”.

Na óptica de Migueis (2014, p. 7)

uma escola sustentável não está ligada apenas a questão ambiental, ela abrange também as questões sociais, económicas, cultural e espiritual. Para ser sustentável a escola precisa ser segura, ser inclusiva e permitir acessibilidade e mobilidade para todos, respeitar as os direitos humanos, precisa ter qualidade de vida, promovendo a saúde das pessoas e do ambiente e a diversidade biológica, social, cultural, etnoracial e de género. E também: favorecer o exercício de participação e o compartilhamento de responsabilidades e promover uma educação integral.

Neste sentido, a UNESCO (2017, p. 53) afirma que “as escolas e as universidades devem ser ver como lugares de aprendizagem e experiência para o desenvolvimento sustentável e devem, portanto, orientar todos os seus processos para os princípios da sustentabilidade”.

No ambiente escolar, todos os intervenientes (alunos, os professores, o pessoal técnico-administrativo, os funcionários de apoio, os pais e a comunidade local) têm a responsabilidade de interagir de forma colaborativa e participativa para levar a cabo acções para a melhoria do ambiente da escola e não só (Brito, 2019). Neste sentido, “as práticas

escolares devem, portanto, promover a educação ambiental por meio dos seus próprios e mais simples projectos, orientados e desenvolvidos em processos intensivos de participação” (p. 25).

Fica evidente que há, obviamente, uma necessidade de criar condições para que as escolas desenvolvam acções que garantam a EDS, através de envolvimento de todos os actores sociais. Desta forma, é importante que a aprendizagem seja de qualidade, que potencie os alunos concernente à sustentabilidade sócio-ambiental.

É na escola, através de conteúdos sistematizados, que o ser humano encontra espaço para a construção de conhecimentos úteis, não somente para si, mas também para a sociedade onde se encontra inserido.

### **3.5.2.2 Papel do professor**

O professor é uma figura de extrema importância para a materialização da EDS, pois, segundo a UNESCO (2005, p. 61), “para que a educação para o desenvolvimento sustentável tenha um futuro duradouro, os professores não devem somente estar convencidos da sua necessidade, mas devem, também, dispor de métodos para integrar EDS nas suas práticas docentes”.

De facto, o professor é que está na linha da frente para a materialização da EDS. Desta forma, torna-se necessário que as escolas, através dos seus recursos financeiros, invistam na capacitação deste profissional em conhecimentos técnico-científicos úteis na interacção com os alunos.

Portanto, o professor, cabe-lhe a tarefa de estimular o ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem que consciencialize o aluno como autónomo na construção de conhecimentos. Daí, é necessário que as actividades sejam desafiadoras, isto é, que suscitem no aluno a aprendizagem significativa (MINEDH, 2018).

Deste modo, é indispensável que durante as aulas, se programem momentos em que o professor aborde temas que despertem aos alunos a necessidade de beneficiar-se dos recursos existentes, tendo em conta o futuro.

É assim papel do professor fazer um diagnóstico das competências e das habilidades de cada um dos alunos por forma a organizar as actividades tendo em conta o desenvolvimento de cada aluno. Desta forma, é importante que a aprendizagem seja auxiliada com recursos adaptados às necessidades de cada aluno (Casanova *et al.*, 2018).

É papel do professor desenvolver nos seus alunos a aprendizagem desafiadora que os potencie na busca de conhecimento de forma espontânea. Desta forma, a aprendizagem não deve ser por obrigação, mas por motivação intrínseca.

Neste sentido, há necessidade de o professor ter competências não somente pedagógicas, mas também da realidade da comunidade onde a escola se encontra inserida, pois na interacção escola-comunidade, o professor desafiado a compreender a realidade da comunidade em que o aluno se insere para poder facilitar o processo educacional (Brito, 2019).

Portanto, cabe ao professor traçar medidas educativas que respondam eficazmente aos desafios impostos pelo Desenvolvimento Sustentável, trazendo conteúdos de interesse dos alunos e da comunidade, de forma geral.

Em síntese, pode se afirmar que o professor necessita estar preparado para desafiar os alunos através do uso de estratégias mais interessantes que permitam uma participação crítica e reflexiva, pois só com a qualificação docente é que se pode materializar a EDS.

### **3.5.2.3 Papel de liderança escolar na promoção da EDS**

A liderança aos níveis institucional e comunitária é de capital importância para a materialização da EDS, tanto a nível escolar, quanto a nível global. Em relação à liderança, Brito (2019, p. 63) refere que

em muito pode contribuir na forma com que os alunos, os pais e a comunidade de maneira geral percebem o valor de uma boa educação em suas vidas. A partir dessa percepção, torna-se mais fácil para o líder trabalhar o envolvimento das partes na nova perspectiva educacional discutida entre as comunidades científicas, especialistas e a sociedade em geral.

A liderança constitui a força motriz para a materialização da EDS, pois é através dela que os restantes membros do colectivo são influenciados para agirem de forma participativa e motivadora na concretização dos planos de acção propostos.

Mais ainda, Rattner (1999 citado por Brito, 2019) afirma que na liderança sustentável, o líder é influenciador da equipa, na medida em que promove debates relacionados com a causa sócio-ambiental, explicando os benefícios, tanto a nível individual, bem como a nível colectivo.

É, sem dúvida, tarefa do líder, promover a liderança democrática que permite que todos os intervenientes participem activamente na tomada de decisões que garantam o bem-estar institucional e comunitário, recorrendo aos debates e actividades práticas relacionadas com o desenvolvimento da escola em todas as vertentes.

### **3.5.3 Áreas para o desenvolvimento de temas de EDS a nível das instituições de ensino**

No âmbito escolar, a EDS pode ser materializada de diversas formas. Neste estudo, são apresentadas duas áreas para a sua efectivação, nomeadamente através do currículo local e através do Projecto Político-Pedagógico.

#### **3.5.3.1. Currículo local**

Falando concretamente do currículo local, a UNESCO (2005, p. 86) refere que “o nível local é o principal lugar onde se pode aprender, partilhar e aplicar ensinamentos que permitam melhorar a prática de desenvolvimento sustentável”.

Desta forma, a EDS requer uma abordagem curricular próxima e adequada aos desafios da realidade local, que envolva os alunos no processo de construção de conhecimentos, a partir do acúmulo de saberes e experiências que já trazem como síntese da sua própria vida.

Há que salientar que independentemente da disciplina, a EDS constitui um dos temas centrais que merece destaque, pois, de acordo com Helena *et al.* (2015, p. 7) “não cabe somente a uma disciplina tratar sobre o Desenvolvimento Sustentável no âmbito escolar, o mesmo é interdisciplinar que deve demonstrar com clareza todas as hipóteses sobre a interacção deste tema na actualidade e para o futuro”.

Sendo assim, é importante que o professor esteja atento aos saberes que os alunos já trazem para fazer disto um elo de ligação com os conteúdos novos. Isto significa que tem a responsabilidade de quebrar todas as barreiras que possam surgir no processo de ensino e aprendizagem eis razão que Helena *et al.* (2015, p. 11) referem que “a aprendizagem fica mais significativa quando a actividade é correctamente adaptada com a situação vivenciada no meio social do aluno ou do professor e logo praticada, ou seja, quando da aderência de teoria e prática”.

Neste sentido, torna-se necessário que sejam desenvolvidas acções de níveis local e global que abordem fenómenos sociais, culturais, económicos e ambientais que marcam a actualidade (UNESCO, 2017).

Sendo assim, torna-se necessário que a abordagem dos conteúdos sobre a EDS se discuta assunto de domínio local, isto é, através de resolução de problemas que apoquentam a sua comunidade.

#### **3.5.3.2 Projecto Político-Pedagógico**

Sendo a escola um espaço de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, torna-se necessária a elaboração de plano de acção para abordar conteúdos que consciencializem os

seus intervenientes sobre a necessidade de acções conjuntas que têm em vista o bem-estar escolar e comunitário, a traves de desenho de projectos político-pedagógicos que valorizem a diversidade e que estabeleça conexões entre a sala de aula e os diversos saberes do quotidiano das comunidades onde as escolas estão inseridas (Baganha, *et al.*, 2018).

Na mesma linha de análise, Padovezi *et al.* (2020, s.p.) enfatizam que há necessidade de criação de

programas e projectos mais consistentes e duradouros no panorama escolar que possibilite a mudança de paradigmas, que sejam capazes de estimular o protagonismo juvenil frente a crise climática ambiental global, de analisar as mais complexas relações entre os processos naturais e sociais, respeitando as diferenças socioculturais e todas as formas de vida. Para tanto, torna-se necessário que projectos nesta temática sejam incorporados no Projecto Político-Pedagógico de cada escola, de modo a evitar acções isoladas, assim como dar prioridade a formação continuada dos professores, para que sejam ampliados estes temas desde a formação inicial de professores e estendidos aos processos de aprendizagem e reflexão contínua sobre suas práticas pedagógicas.

Portanto, fica evidente que uma das áreas de extrema importância para a abordagem dos conteúdos para a EDS é a sua inclusão no Projecto Político-Pedagógico da Escola.

Nesta óptica, o desenvolvimento de palestras, debates e teatros cujos temas estão relacionados com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, é de extrema necessidade no âmbito de sensibilização dos alunos na adopção de comportamento sustentável.

### **3.5.4 Propostas de actividades para a materialização da EDS nas instituições de ensino**

De acordo com o Governo de Moçambique, através do documento intitulado *Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-2035* (2014, p. 15) “um dos grandes desafios inerentes à exploração dos recursos minerais prende-se com a necessidade de haver uma gestão cuidadosa das expectativas da população, e com uma exploração sustentável dos recursos naturais”.

De acordo com ONU (2015, p. 24)

até 2020, alcançar uma gestão ambientalmente saudável dos produtos químicos e de todos os resíduos, ao longo de todo o ciclo de vida destes, de acordo com as normas internacionais acordadas e reduzir significativamente a libertação destes para o ar, água e solo, minimizando os seus impactos negativos para a saúde humana e o meio ambiente.

De facto, por um lado, o uso excessivo dos produtos químicos principalmente na prática de agricultura e os resíduos sólidos, por outro, tem vindo a degradar os solos e as águas fluviais. Desta forma, é importante que se desenvolvam acções visando a sensibilização e consciencialização para evitar práticas nocivas ao ambiente.

Governo de Moçambique (2014, p. 26) “para garantir um desenvolvimento sustentável, o país deve incluir nas suas estratégias a implementação de programas de protecção e assistência social básicas aos grupos populacionais mais vulneráveis”.

Fica evidente que a EDS “exige uma mudança de foco do ensino para a aprendizagem. Ela requer uma pedagogia transformadora orientada para a acção, que apoie a auto-aprendizagem, a participação e a colaboração; uma orientação para a solução de problemas” (UNESCO, 2017, p. 7).

De facto, com a mudança do foco do ensino é possível alcançar o Desenvolvimento Sustentável e, conseqüentemente, a redução dos riscos sobre o meio ambiente. Neste sentido, é importante que a educação (em todos sentidos) seja aquela que vai para além dos muros da escola; que vá ao encontro das comunidades, consciencializando-os do seu papel no contexto da sustentabilidade.

Para a materialização da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, é necessário que sejam envolvidos todos os intervenientes da comunidade escolar na tomada de decisões atinentes à preservação sócio-ambiental da escola e das comunidades circunvizinhas.

Em relação ao envolvimento de todos os intervenientes da comunidade escolar, o Relatório do MINEDH (2017) sobre o Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique 2015, refere que há necessidade de ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

Segundo Beraldo & Pelozo (2007 citados por Brito, 2019, p. 31),

uma visão comum, incorporada, disseminada e compartilhada entre as pessoas que compõem a comunidade escolar, pode contribuir na construção de objetivos, metas, caminhos teóricos e práticos a serem seguidos por todos na construção do Plano de Desenvolvimento da Escola. Este Plano é considerado um suporte primordial para a concretização dos projetos pedagógicos que requerem investimentos financeiros.

Por seu turno, Barboza (2018, p. 31) aborda a necessidade de avançar-se com uma educação voltada para o Desenvolvimento Sustentável, abordando a importância do tema, mostrando casos de sucesso onde a prática mais sustentável ocorre e mostrando também as consequências negativas de não se levar em conta as questões de sustentabilidade.

Neste sentido, o trabalho colaborativo e os debates sobre os principais assuntos/problemas das comunidades é de extrema importância para o desenho de plano de acção para a EDS na escola assim como na comunidade.

Em relação aos temas relacionados com EDS, Padovezi *et al.* (2020, s.p.) sugerem que é necessário que estes tenham em vista o alcance dos seguintes objectivos:

- Estimular a comunidade escolar a conhecer os riscos de inundações e desabamentos de terra nas comunidades próximas e adoptar práticas preventivas para Redução de Riscos de Desastres;
- Desenvolver propostas pedagógicas, pautadas nos Objectivos do Desenvolvimento Sustentável;
- Criar cursos de educação profissional voltados à população rural, estimulando a agroecologia e a agricultura sustentável;
- Aumentar a consciencialização dos estudantes sobre mitigação, adaptação e redução de impacto das mudanças climáticas globais;
- Promover, assegurar e fomentar a Educação Ambiental através de experiências lúdicas;
- Capacitar professores de diversas áreas a introduzir a educação para o desenvolvimento sustentável em todo o currículo.

São vários conteúdos que podem ser abordados no âmbito da EDS. Para tal, torna-se necessário que a liderança da escola seja participativa de tal forma que os intervenientes sejam envolvidos na tomada de decisões e no desenho de estratégias para a sua concretização.

### **3.5.5 Considerações Finais**

Com a realização deste estudo, concluímos que a educação para o Desenvolvimento Sustentável constitui um dos temas de capital importância na arena social. Em face disto, cabe à escola tornar-se um lugar de exercício de cidadania activadas crianças no que concerne à promoção de aprendizagens teórico-práticas visando a construção de uma sociedade saudável, consolidada no respeito, responsabilidade e espírito de sustentabilidade.

Em face disto, a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável enfatiza a necessidade de se trabalhar mais para a educação sustentável. Desta forma realça o papel da escola na promoção das oportunidades de aprendizagem que prepare os alunos para assumirem o espírito crítico e a responsabilidade individual e colectiva, rumo ao Desenvolvimento Sustentável.

Ademais, para efectivação da EDS é necessário ensinar às crianças desde cedo a saber conviver com a natureza. Desta forma, urge a necessidade de a escola promover uma

educação para sustentabilidade permitindo que toda a comunidade esteja envolvida nessa acção, o que significa que a gestão deve pautar pela democracia.

Nesta óptica, é importante que a EDS seja vista como um processo de aprendizagem que toma decisões, considerando não somente o presente, mas também o futuro. Esta visão deve convidar as pessoas de todas as idades a reflectirem melhor sobre a situação do mundo em que vivem, actuando de forma consciente e responsável em todas as suas actividades.

Desta forma, ficou evidente que o ensino, independentemente do nível, cabe-lhe a tarefa de inculcar valores, habilidades e conhecimentos, tendo como desafio a plena formação do ser humano como agente participativo e de mudanças das suas práticas que, na maioria das vezes, contribuem para a insustentabilidade.

Portanto, toda a formação deve ter em vista a consciencialização do Homem que qualquer actividade a ser desenvolvida deve ser sustentável. Sendo assim, os professores e outros actores educativos devem assumir a posição de agentes indispensáveis na dinâmica da educação para a sustentabilidade.

Sendo assim, para que a escola promova uma educação para sustentabilidade precisa que toda a comunidade esteja envolvida nessa acção, o que significa que a gestão deve pautar pela democracia.

Desta forma, para que a EDS seja materializada, exige esforço de todos, principalmente do MINEDH, na implantação de políticas e acções que promovam uma educação de qualidade, que venha atingir todos os cidadãos, independentemente do seu nível social, faixa etária, etc. Daí, vem a necessidade de o aluno ter uma formação para o futuro, pois é através desta que pode participar directa da vida em sociedade que envolve vários factores como: política, economia, cumprimento de direitos e deveres, intimamente associados à cidadania.

Há que salientar que para a abordagem dos conteúdos relacionados com a EDS torna-se necessário a sua inclusão no currículo local e no Projecto Político-Pedagógico, através de participação de todos os actores que envolvem a comunidade escolar.

Por fim, é importante que a escola desenvolva acções práticas com vista a formar cidadãos competentes e capazes de responder positivamente aos desafios impostos pela sustentabilidade em todos as vertentes da vida, isto é, permitir que o aluno seja activo no processo educativo.

## Referências Bibliográficas

- Baganha, D. E; Vieira, E. do R; Mortelha, R. D. & Rosa, M. A. (2018). *Educação ambiental rumo à escola sustentável*. SEED/UTP. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao\\_ambiental/rumo\\_a\\_escola\\_sustentavel.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_ambiental/rumo_a_escola_sustentavel.pdf)
- Barboza, G. C. (2018). *Aplicação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Para Escolas mais Sustentáveis*. (Relatório Técnico Científico Final, Universidade Federal do Paraná). Paraná. <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58770/R%20-%20E%20-%20GABRIEL%20CHAVES%20BARBOZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brito, R. de O. (2019). *Escolas Sustentáveis: Preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro*. Cátedra UNESCO. [https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/escolas-sustentaveis\\_web.pdf](https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/04/escolas-sustentaveis_web.pdf)
- Casanova, M. P; Barreto, J. M; Contrim, N; Ferreira, S. & Fati, A. (Junho-2018). *Teorias da Aprendizagem. Psicopedagogia das Necessidades Especiais*. [Apresentação em conferência]. [IANA - Comunicações em Eventos Científicos. http://hdl.handle.net/10400.26/21339](http://hdl.handle.net/10400.26/21339)
- Helena, C. M. *et al.* (2015). *Desenvolvimento Sustentável: Importância da Educação Sustentável no Âmbito Escolar e Social. 3º Simpósio de Sustentabilidade e Contemporaneidade nas Ciências Sociais*. <https://www.fag.edu.br/upload/contemporaneidade/anais/55954be37f108.pdf>
- Migueis, C. M. V. (2014). *Educar para a Sustentabilidade: Princípios e Práticas Sustentáveis em Escola Estadual Rural da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. X Congresso Nacional de Excelência Em Gestão*. pp. 1-18. <https://www.inovarse.org/filebrowser/download/7485>
- Padovezi, A. *et al.* (2020). *Que futuro queremos? Plano de desenvolvimento sustentável para uma Atibaia pós-covid-19*. <https://www.researchgate.net/publication/342349231>
- Simão, J. M. (2017). *Desenvolvimento Sustentável: Conceitos*. [texto de apoio às UC ética empresarial e políticas para a sustentabilidade]. RCAAP. [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7149/1/desenvolvimento%20sustentavel%20conceitos%2017\\_18.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7149/1/desenvolvimento%20sustentavel%20conceitos%2017_18.pdf)

## Documentos normativos

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2017). *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, 2015*. MINEDH. [https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/mocambique\\_professores.pdf](https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/mocambique_professores.pdf)

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2018). *Manual de Psicopedagogia – Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos*. [http://ead.mined.gov.mz/manuais/Psicopedagogia/files/impressao/manual\\_psicopedagogia.pdf](http://ead.mined.gov.mz/manuais/Psicopedagogia/files/impressao/manual_psicopedagogia.pdf)

República de Moçambique (2014). *Estratégia Nacional de Desenvolvimento (2015-2035)*. <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/moz147210.pdf>

UNESCO (2005). *Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: documento final do esquema internacional de implementação*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>

UNESCO (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objectivos de aprendizagem*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. <https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>

ONU (2015). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. [https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG\\_brochure\\_PT-web.pdf](https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf)

### 3.6 Política de Avaliação de aprendizagem no Ensino Primário em Moçambique no contexto prático da política

Jorge Mussoho<sup>50</sup>

#### Resumo

O presente artigo debruça sobre a Política de Avaliação da aprendizagem no Ensino Primário em Moçambique no contexto prático da política, com o grande escopo de compreender como é que os professores concebem ou implementam a política de avaliação de aprendizagem no ensino primário. Tivemos como objetivos específicos: descrever as várias vertentes do conceito de avaliação, caracterizar as técnicas e instrumentos de avaliação no ensino primário, compreender a política de progressão por ciclos de aprendizagem e condições de aprovação no ensino primários e analisar as concepções da prática da política de avaliação pelos professores. Quanto à metodologia, utilizamos método exploratório, e levantamento bibliográfico e usamos uma abordagem qualitativa para análise e interpretação de dados, no que diz respeito à população, foram envolvidos na pesquisa 6 professores da escola primária completa Machava A, sendo dois da 1ª classe, dois da 2ª classe e dois da 3ª classe respectivamente. Para a análise do contexto prático da política de avaliação, apoiamo-nos na teoria de abordagem do ciclo de políticas educacionais de sociólogo inglês Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2006). No que tange aos principais resultados deste estudo, a política de avaliação de aprendizagem no ensino primário é concebida, em parte como uma regra que deve ser cumprida sem que seja contextualizada e por outro lado, ela é transformada e encarada tendo em conta a realidade em que o tipo da escola e o tipo de aluno. Portanto, os professores, que são implementadores da política, são portadores de valores culturais, históricos com a sua experiência de trabalho, eles interpretam a política e tentam adequar à realidade.

**Palavras-chave:** Política de Avaliação; Avaliação da Aprendizagem; Contexto Prático da Política;

#### Learning Assessment Policy in Primary Education in Mozambique in the practical context of the policy

#### Summary

This article focuses on the Policy for Assessment of Learning in Primary Education in Mozambique in the practical context of the policy, with the broad scope of understanding how teachers design or implement the policy for assessment of learning in primary education. We had as specific objectives: to describe the various aspects of the concept of assessment, to

---

<sup>50</sup> **IDENTIDADE:** Jorge Mussoho, nascido no dia 06 de Agosto de 1992 na cidade de Maputo-Moçambique. Filho de Pai *incógnito* e de Eugenia Castigo Mussoho.

**EDUCAÇÃO:** Licenciado em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica de Maputo; Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Pedagógica de Maputo.

**Email:** [jorgemussoho9@gmail.com](mailto:jorgemussoho9@gmail.com)

Contactos: +(258)84222217 & 872222017

characterize the techniques and instruments of assessment in primary education, to understand the policy of progression through learning cycles and conditions of approval in primary education and to analyze the conceptions of the practice of the evaluation by teachers. As for the methodology, we used an exploratory method, and a bibliographic survey and we used a qualitative approach for data analysis and interpretation, with regard to the population, 6 teachers from the Machava A complete primary school were involved in the research, two from 1 class, two 2nd class and two 3rd class respectively. To analyze the practical context of evaluation policy, we rely on the theory of approach to the educational policy cycle by English sociologist Stephen Ball and Jefferson Mainardes. Regarding the main results of this study, the learning assessment policy in primary education is conceived, in part as a rule that must be followed without being contextualized and, on the other hand, it is transformed and faced taking into account the reality in that the type of school and the type of student. Therefore, the teachers, who implement the policy, are bearers of cultural values, historical with their work experience, they interpret the policy and try to adapt it to reality.

Keywords: Evaluation Policy; Learning Assessment; Policy Practical Context;

### 3.6.1 INTRODUÇÃO

A questão da qualidade de educação em Moçambique vem sendo discutida com regularidade nos últimos tempos, tanto por sociedade civil assim como pelos órgãos que superintendem a área da educação Moçambicana, que datam desde o surgimento da 1ª Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) Lei 4/83 e 23 de Março e revista pela lei 6/92, de 6 de Maio, que tinha como objectivo principal formar o homem novo, a 2ª Lei de 6/92 que tinha como objectivo principal de graduar alunos reflexivos e criativos, com valores e que lhes permitissem a sua inserção na comunidade, (INDE/MINED, 2008), de até à última Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, esta que visa preparar indivíduos competentes para a sua integração harmoniosa no mundo global, Portanto, diante dessas transformações, várias decisões são tomadas pelos dirigentes da área, com vista a fornecer melhores serviços (qualidade) de educação ao povo Moçambicano.

Importa referir que para que qualquer lei se operacionalize, vários documentos normativos políticos são elaborados com o escopo de regular o processo educativo de um país, neste caso, existe a Política Nacional de Educação regulamentada pelos: Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário; Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB), onde alguns desses documentos estão em revisão para se enquadrarem às novas dinâmicas do Sistema Nacional de Educação. E será dentro da política de avaliação que o nosso trabalho vai se cingir.

Neste artigo, faz-se análise das políticas de avaliação da aprendizagem no Ensino Primário nas Escolas do Ensino Básico em Moçambique tendo em conta o contexto das práticas da implementação da política na escola. Portanto, para a análise desta política,

apoiamo-nos na teoria de abordagem do ciclo de políticas educacionais de sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a) importa referir que esta metodologia vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais (Corbitt, 1997; Vidovich, 1999; Walford, 2000; Looney, 2001; Kirton, 2002; Vidovich & O'Donoghue, 2003; Lopes, 2004). Tendo em conta ao contexto da política que usou-se neste artigo (contexto prático), importa salientar que fez-se análise da própria política de avaliação e depois conversou-se com os professores das escolas da cidade de Maputo para compreender como é que eles a conceberam (tendo em conta que ela, assim como as outras políticas de educação, sofreu alterações em termos dos objectivos e aplicabilidade/condições de avaliação das aprendizagens dos alunos) a nova política de avaliação de aprendizagem dos alunos deste nível de ensino.

### **3.6.2 Política de Avaliação da aprendizagem no Ensino Primário em Moçambique**

Neste referencial teórico vamos analisar os documentos normativos que regulamentam a questão da avaliação (Plano Curricular do Ensino Básico, Regulamento Geral da Avaliação do Ensino Primário, Regulamento Geral do Ensino Básico), partindo das formas, técnicas e critérios de avaliação, até a política de aprovação dos alunos dentro do ciclo de aprendizagem, assim como forma do mesmo ciclo, isto é, passagem de um ciclo para o outro.

### **3.6.3 Avaliação no seu sentido conceptual**

No antigo currículo do Ensino Básico, onde ele era baseado em objectivos, a avaliação era definida como um instrumento que de processo de ensino pelo qual se pode comprovar como estão sendo cumpridos os objectivos e as finalidades da educação, (INDE/MINED, 2008). Nos documentos que regulamentavam a prática do professor na sala de aulas como os programas de ensino e outros documentos como Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB) e o próprio Regulamento de Avaliação no Ensino Básico, a avaliação era tida como um instrumento que permite ao professor verificar os resultados desenvolvidas pelos alunos para medir se os objectivos traçados no programa de ensino foram alcançados ou não, (INDE/MINED, 2011).

Foi-se observando que a qualidade de ensino no país era bastante fraca, estudos feitos pela sociedade civil, como, SACMEQ (2007), INDE/MINED (2006 – 2010) constataram que a maior parte dos alunos do ensino primário termina o primeiro ciclo sem saber ler nem contar. O que levou o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e Instituto

Nacional de Desenvolvimento da Educação (MINEDH e INDE) a desenvolver a proposta da revisão curricular com o escopo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no país. Essa revisão, culminou com algumas alterações do currículo e dos instrumentos que regulam a educação, neste nosso contexto, da avaliação, como programas de ensino, regulamento de avaliação, plano curricular e o próprio conceito de avaliação nacional.

Neste contexto, nos actuais instrumentos que regulam a situação de avaliação em Moçambique, conceituam a avaliação como um meio pelo qual se verificam se os resultados das actividades desenvolvidas pelos alunos correspondem às competências preconizadas nos programas de ensino ou não (INDE/MINEDH, 2016 e Regulamento Geral do Ensino Primário aprovado pelo Diploma ministerial nº. 7/2019 de 10 de Janeiro).

Já na visão de Pacheco (2001, p. 128) o termo avaliação integra vários significados, o que se considera que tem um extenso campo semântico, uma vez o termo pode nos remeter aos seguintes significados: determinar o valor, apreciar o conhecimento, reconhecer a força de, estimar calcular organizar. Estes significados, o autor cita que são oriundos de *valia* formada a partir de *valer* (sinónimo de forte, vigoroso) mais o sufixo *ia*. E ainda o autor revela que a avaliação é um termo complexo sendo que deve ser estudado nas dimensões científico -técnico e sócio política, pois avaliar envolve processos técnicos e prende-se com raízes políticas, estas, que a determinam.

Enquanto uma questão política, a avaliação é segundo (PACHECO: 2001, p. 129) uma actividade racional que se situa num contexto político que envolve a questão das políticas e programas tratados pela avaliação oriundos das decisões políticas, quando também a avaliação é realizada com finalidade de alimentar a tomada de decisão e porque tem um posicionamento político.

Contudo, a avaliação é um processo de obtenção de informações, de formação de juízo (uma questão de dizer se algo é bom ou não) e de tomada de decisão (interpretação dos resultados encontrados no acto de avaliação). Em termos de função, PACHECO (2001, p. 130) afirma que a avaliação aparece para fazer controlo dos resultados, avaliação dos objectivos, detecção das deficiências dos resultados, de classificação do que é avaliado. Tudo isso tem por sua vez a função de trazer proposta de melhorias no processo de ensino-aprendizagem e de fazer uma análise crítica do próprio sistema e, em suma, a avaliação serve para trazer melhorias aos programas curriculares.

Podemos com isso compreender que além da avaliação surgir como um processo de medição da aprendizagem dos alunos, ela surge também para medir se os objectivos foram alcançados e responder que desafios o sistema educativo tem no que diz respeito à qualidade que os programas, planos curriculares tem para colmatar as suas deficiências e se os

procedimentos usados são adequados ou não e com isso poder suscitar mudanças relevantes do sistema todo.

Quanto às formas e métodos de avaliação preconizados no Regulamento Geral do Ensino Primário aprovado pelo Diploma Ministerial nº. 7/2019 de 10 de Janeiro, nos novos programas de ensino, no PCEB e REGEP, destacam dois métodos e três formas principais: método formal e informal. O **método formal** segundo (INDE/MINED, 2008) consiste na realização periódica de testes usando critérios, este, de forma prévia planificada, estruturada e visa avaliar competências específicas de modo a verificar até que ponto os objectivos curriculares estão sendo cumpridos. E o **método informal**, consiste na avaliação que decorre no dia-a-dia, realizada na sala de aula ou fora dela e pode acontecer de forma causal, importa realçar que este, acompanha o desenvolvimento do aluno.

Quanto às formas de avaliação, de acordo com os artigos 8, 9, e 10do Regulamento Geral do Ensino Primário destaca três formas de avaliação (MINEDH, 2021):

- **Diagnóstica**, (a que acontece no início do processo educativo com vista a verificar o nível inicial de aprendizagem do aluno).
- **Formativa** (esta, segundo os autores, inclui a avaliação diagnóstica e continua, tem a função de informar ao professor sobre o nível de desenvolvimento de competências do aluno e medir o cumprimento do que está preconizado nos programas de ensino, esta avaliação, melhora o processo de ensino-aprendizagem (PEA), detecta dificuldades que o professor e os alunos têm e apresenta a medida correctiva no processo de ensino-aprendizagem devido ao seu teor na educação (de se realizar em qualquer momento da aula) e esta é elaborada e aplicada pelo professor.
- **Sumativa**, é uma modalidade de avaliação que serve para recolher informações sobre o alcance das competências pré-determinadas nos programas de ensino, pêlos alunos com vista à classificação e certificação quantitativa e é feita no fim de uma unidade temática, trimestre ou ano lectivo. É da responsabilidade do professor, escola, órgãos distritais, provinciais e centrais da educação, dependendo do tipo da avaliação.

Para estas formas de avaliação, a avaliação formativa ocupa um lugar importantíssimo, sem tirar o mérito das outras funções, devido ao seu teor pedagógico, pois, é uma modalidade que permite ao professor medir, acompanhar o desenvolvimento das competências dos seus alunos na sala de aula.

## Técnicas e tipos de avaliação no ensino básico

De acordo com Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano MINEDH (2021, p. 32) dentre várias técnicas, (observação, verificação do caderno, entrevista, trabalhos laboratoriais, oficinas de trabalho, seminários), preconizadas no regulamento de avaliação, as técnicas de avaliação para o ensino primário aqui destacadas são:

- A **observação** (esta consiste em verificar factos, verificação metódica ou planificada e permite ao professor avaliar as competências dos alunos relevante aos seus conhecimentos, habilidades e atitudes utilizando uma ficha metodicamente sistematizada e visa fazer acompanhamento verificar o desempenho através do registo sistémico das competências do aluno).
- **Verificação do caderno** (é realizada de forma periódica para ver como os alunos organizam os seus cadernos ajudando-o a melhorar o seu desempenho na organização dos apontamentos, tomada de notas, limpeza, caligrafia, ortografia e sua conservação). As Oficinas de trabalho são actividades feitas em pequenos grupos onde produzem trabalhos usando vários materiais didácticos e preconizavam actividades praticas dos alunos permitindo desenvolver competências de saber fazer).

“Sobre os instrumentos de avaliação no ensino primário, são preconizados:

- Os **trabalhos de casa** são exercícios que o aluno deve realizar fora do tempo lectivo da aula de forma independente e individual, e considera – se que é uma avaliação contínua sistemática e **testes**, estes são provas para avaliar o nível de desenvolvimento das competências por parte dos alunos, os testes podem ser escritos, orais ou práticos e eles devem ser corrigidos, analisados e entregues aos alunos. (MINEDH, 2021)

Sobre os tipos de avaliação, temos:

- A **avaliação contínua parcial** (ACP) e a avaliação continua e sistemática (ACS), enquadra se na avaliação formativa, que se enquadra nas actividades constantes. Podem ser escritas, oral ou prática e realiza se em qualquer momento da aula para identificar o nível de aprendizagem dos alunos e planificar medidas correctivas para cada um.
- **Avaliação trimestral** (AT), realiza se no fim do trimestre devendo ser por escrito e ou através de trabalhos de acordo com natureza da disciplina com

objectivo de identificar o nível de aprendizagem dos alunos e planificar medidas correctivas para cada aluno.

Quanto à modalidade da elaboração da avaliação parcial, compete a Escola a elaboração da avaliação parcial. Esta, deve ser planificada. As datas da realização deste tipo de avaliação, deve ser comunicada aos alunos no início de cada trimestre e lembradas uma semana antes da sua realização.

- **Avaliação Final (AF)** – consiste num teste que se realiza no fim do primeiro ciclo e constitui mais um elemento a ser utilizado na apreciação global do ciclo, este é mais quantitativo do que qualitativo.
- **Exames**, este tipo de avaliação é uma das componentes do processo de avaliação que contribui para determinar a nota final na respectiva disciplina. E segundo o artigo 83 do regulamento geral da avaliação do ensino primário e ensino secundário geral, não há dispensas classes com exame, sendo que no ensino primário, sendo que o número 3 do artigo 84 diz que para 1º ciclo, considera-se últimas provas realizadas na última semana do final de ano lectivo como e exames do 2º e 3º ciclo.

O exame deve basear-se nos objectivos básicos dos programas leccionados do ciclo. O nível das exigências deve corresponder aos objectivos definidos nos programas de ensino vigentes e o exame deve ter em conta as adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais.

Política de progressão dentro dos ciclos de aprendizagem e a aprovação no Ensino Básico

Nessa abordagem sobre a avaliação, entendemos importante trazer também a política de progressão em ciclos de aprendizagem porque ela ressalta sobre a forma como os professores devem ou como deveriam avaliar os seus alunos dentro do mesmo ciclo de aprendizagem.

Segundo Duarte (2018), a política de ciclos de aprendizagem visa permitir o aluno a ter mais tempo para a aprendizagem, estimulando a sua permanência na escola sem o espectro constante da ameaça de reprovação precoce.

Os ciclos de aprendizagem agrupam classes anuais, formando um conjunto de formação que favorecem maior igualdade na escola, credenciada na pedagogia diferenciada, na avaliação formativa e em percursos diferenciados de formação (PERRENOUD, 2004). Desta forma acredita-se que o aluno tem espaço e tempo de ir aprendendo ao longo do ciclo,

não sendo aprovado no final de uma classe, sendo efectuada uma promoção/progressão dentro do ciclo.

Esta política de progressão dentro do ciclo de aprendizagem, apresenta um carácter qualitativo do processo de ensino-aprendizagem, pois, os tipos de avaliação aqui usada deve ser formativa devido ao ser carácter de acompanhamento dos alunos, vendo os seus avanços e fracassos e permite que os professores adoptem novas formas de ensinar para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem. Embora segundo Perrenoud (2004, p. 28) a implementação da política de ciclos de aprendizagem em Moçambique tem uma inclinação burocrática e administrativa, com tendências das práticas artificiais e que desvinculam-se da realidade.

No sentido lógico da avaliação formativa, autores como MAINARDES (2016), salientam que ela precisa ser associada à diferenciação de tarefas, atendendo as particularidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

No entanto, mesmo olhando para esse potencial da avaliação formativa, ela é deixada para o segundo plano, ficando quase invisível, dando-se primazia a obtenção de resultados quantitativos, números, medias, estatísticas, classificações, ou seja, avaliação sumativa. Esta, que consiste na produção de relatórios e prestações de contas burocráticas administrativas. (PERRENOUD, 1999)

Fica claro que dentre todas as formas de avaliação, a avaliação formativa ocupa um lugar importante na aprendizagem dos alunos. Isso porque o seu carácter pedagógico quase obriga o professor a adoptar múltiplas estratégias, adequadas ao tipo de aluno que se ensina na sala de aula, acompanhando os seus fracassos e progressos e tem a grande missão de manter a qualidade de ensino nas escolas. Embora em nosso país se considere mais a avaliação sumativa, devido aos assuntos burocráticos e administrativos, em detrimento da formativa.

Em nosso país, a progressão é realizada por ciclos de aprendizagem e dentro de cada ciclo a progressão é automática. Como refere o MINEDH (2021), nas classes de transição progride para classe seguinte ao longo do ano, até ao fim do trimestre todo aluno excelente, sob proposta do professor e aprovação do sector pedagógico, dos pais e encarregados de educação e do conselho da escola. No final do primeiro ciclo progride todo o aluno que tiver: Uma classificação igual ou superior a 10, esses valores atribuídos nas disciplinas de Matemática e Português e uma classificação igual ou superior a 8, valores atribuídos nas demais disciplinas.

Olhando para esses condicionamentos de progressão e aprovação dos alunos dentro dos ciclos de aprendizagem e de um ciclo para o outro, induzem-nos a uma avaliação

sumativa, quantitativa, com objectivo de quantificar quantos alunos tem um bom aproveitamento e quantos não possuem. A outra ideia que esses dados nos traduzem, é que as condições de aprovação não são um alicerce que deixa claro que habilidades, competências os alunos possuem. O que se calhar podia se fazer, era recolher essa informação da avaliação formativa dos alunos depois realizar-se uma análise profunda dos resultados da avaliação dos alunos e somente depois disso decidir-se se ele progride ou não.

### **3.6.4 Metodologia**

Para este estudo utilizamos método exploratório que tem como objectivo explorar um fenómeno com a finalidade de expandir os resultados qualitativos (CRESWELL 2007). Portanto, optamos por este método porque exploramos, através da entrevista, as ideias dos professores onde ouvimos os seus relatos e fizemos uma descrição.

Aplicamos, por sua vez, neste estudo, a pesquisa bibliográfica que segundo Lakatos & Markoni (2003, p. 158) consistem em fazer uma busca de informações publicadas em livros e leitura de artigos e documentos que se debruçam sobre o problema em estudo. Esta técnica foi aplicada na revisão da literatura que deu suporte ao trabalho.

Para análise de dados, usamos uma abordagem qualitativa. Esta, busca compreender o significado dos fenómenos a partir da compreensão e representações dos sujeitos e procuram penetrar no mundo conceptual dos sujeitos da pesquisa com objectivo de compreender o significado que constroem sobre os acontecimentos do seu quotidiano. (GIL, 2011).

Entre tanto, a população desta pesquisa compreende o colectivo de professores do 1º ciclo da Escola Primaria Completa Machava ``A`` composta por 10 professores que leccionavam no 1º ciclo distribuídos da seguinte maneira: 4 professores leccionavam 1ª classe, 3 leccionavam 2ª classe e outros 3 são professores da 3ª classe. Contudo, quanto à amostra, procuramos um grupo focal para representar o colectivo de professores do ciclo e entrevistamos 6 professore, da escola primária Completa Machava A, sendo dois professores da 1ª classe, dois da 2ª classe e dois da 3ª classe. A escolha deste ciclo foi porque o novo currículo do ensino básico está, neste momento, sendo trabalhado na 3ª classe e, uma vez que houve revisão curricular e começou a sua implementação em 2017, isso quer dizer que o regulamento de avaliação observado nessa classe é totalmente novo.

Quanto às técnicas e instrumentos de recolha de dados, usamos entrevista, esta, de acordo com Gil (2008), entrevista é uma técnica em que o pesquisador faz perguntas ao entrevistado com objectivo de obter dados que interessam a sua pesquisa. O autor citado,

refere que a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas para obter informações das pessoas que possuem conhecimentos específicos sobre o assunto em estudo.

### **3.6.5 Concepção dos professores face à política de avaliação de aprendizagem no ensino primário**

Referimo-nos na introdução do nosso trabalho, que estamos a fazer análise da política de avaliação de aprendizagem do Ensino Básico com vista a compreender como é que os professores conceberam ou estão implementando na prática a política de avaliação, e para tal, usamos a teoria de Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2006) para a sua análise. Portanto, aplicamos uma entrevista aos professores do 1º ciclo do ensino primário de modo a compreendermos se eles implementam a política ou se há uma resistência na sua aplicabilidade, procuramos perceber se eles têm autonomia de discutir e expressar dificuldades, opinar, apresentar insatisfação e tem disponibilidade para apresentar dúvidas em todos os níveis de comunicação, ou se recebem algum tipo de pressão para a implantação da política de avaliação. É do nosso interesse procurar saber dos professores as principais dificuldades identificadas no contexto da prática da política e entender como os professores e demais profissionais lidam com a política de avaliação, se há reprodução ou criação de desigualdades por causa da implementação da política. Passamos a apresentar as respostas do grupo focal:

**Questão 1:** Quais são as técnicas (observação, verificação do caderno, entrevista, trabalhos laboratoriais, oficinas de trabalho, seminários) e instrumentos (trabalho de casa, Testes, portfolios, relatórios, questionários, projectos exames, fichas de exercícios, caderno de aluno) de avaliação que os professores mais usam no ensino primário e porquê.

Face a esta questão, todos os 6 professores referiram que as técnicas que mais usam para avaliar os seus alunos é a ``observação e quanto aos instrumentos usam mais a avaliação do caderno (para ver como o aluno organiza os apontamentos, se faz trabalhos de casa ou não) e teste escrito e exames porque acreditam que sejam mais eficazes e acessíveis para os professores e para medir os conhecimentos dos alunos. Questionados sobre as outras técnicas e instrumentos que não aplicam (que por sinal são o garante de qualidade de ensino quando bem aplicados), os professores referiram que é mais trabalhoso e eles não tem muito tempo e também porque as direcções das escolas estão preocupados com as percentagens e não se calhar com a qualidade como tal e eles acabam se sujeitando ao que as direcções querem para não serem considerados como rebeldes.

**Questão 2:** Dentre os tipos de avaliação (diagnostica, formativa, sumativa), qual é a que usam com frequência e porquê?

Todos os professores deram a importância a avaliação diagnóstica e formativa, mas disseram que essas duas modalidades pouco se usam nas escolas porque são mais trabalhosas e no final acabam incorrendo, com frequência, no uso da avaliação sumativa e porque esta última modalidade permite ao professor produzir o seu relatório final do aproveitamento trimestral, semestral ou anual da turma, onde sempre são exigidos números e não qualidade pelos chefes hierárquicos.

**Questão 3:** Como é que os professores implementam a política de avaliação, será que tem tido dificuldades para trabalhar com a política de avaliação e o que fazem para superar?

Todos os professores referiram que fazem apenas o que está plasmado no regulamento geral de avaliação. Embora não se siga na totalidade o que está plasmado no regulamento, por exemplo, a questão de avaliação formativa que pouco se olha para ele enquanto se considera um caminho para alcance de resultados de qualidade.

**Questão 4:** Em relação a política de progressão por ciclos de aprendizagem, o que o professor acha sobre a sua implantação na escola?

Sobre esta política, todos os professores referiram que é uma boa política. Mas ela não é implementada como deve ser devido às exigências que os chefes hierárquicos fazem, consideram que esta política tem em vista fazer o acompanhamento qualitativo do aluno e não reproduzir resultados quantitativos que satisfazem os fins políticos e que poderão classificar uma escola como melhor em detrimento às outras. Nisso tudo, os professores acabam relaxando e os alunos, os encarregados (não acompanham os seus filhos), também porque no final de ano todos sabem que irão progredir.

Portanto, os pronunciamentos dos professores são confirmados por PERRENOUD (2004) quando diz que a implementação da política de ciclos de aprendizagem em Moçambique tem uma inclinação burocrática e administrativa, com tendências das práticas artificiais e que desvinculam-se da realidade. No seu sentido lógico a avaliação formativa deve estar associada à diferenciação de tarefas, atendendo as particularidades e ritmos de aprendizagem dos alunos (MAINARDES, 2016).

No sentido lógico da avaliação formativa, autores como Mainardes (2016), salienta que a avaliação formativa precisa de ser associada à diferenciação de tarefas, atendendo as particularidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

**Questão 5:** Sobre a política de exame, no regulamento está plasmado que todo o aluno que tiver nota de frequência vai ao exame, desde momento que não tenha reprovado por faltas e os alunos do 1º e 2º ciclos têm 2ª chamada no caso de reprovarem no 1º exame, sendo que para os de 3º ciclo não têm essa chance, o (a) professor (a) acha que os alunos

deveriam ter segunda chamada e são banidas as dispensas em todas as classes com exame? E em caso de sim, o que tem feito?

Sobre a política de exame, os professores acham que deviam ir à sala de exames alunos que tivessem nota mínima para o exame, não sendo qualquer nota que o aluno tenha, condição para ir ao exame. Sobre o banimento dos exames, eles acham, por sua vez, que essa política veio desmoralizar o aluno que mais se empenha no processo de aprendizagem, pois, deveriam dispensar os alunos com a condição de dispensa e ir ao exame que tivesse uma nota abaixo de 14 valores. Não há espaço para o professor reagir, pois tudo está plasmado no regulamento e torna-se complicado contrariar.

Portanto, segundo (MINEDH 2021) no regulamento geral de avaliação, a nota final no 1º ciclo é igual a 3 vezes a nota do ciclo por disciplina mais a nota do exame dividida por quatro, nas escolas públicas e comunitárias com paralelismo pedagógico  $NF = \frac{3NCD + NE}{4}$ .

Já no segundo ciclo, a nota final é igual a duas vezes a nota do ciclo por disciplina mais a nota do exame dividida por 3, nas escolas públicas e comunitárias com paralelismo pedagógico:  $NF = \frac{3NCD + NE}{3}$ .

E por fim, nas escolas privadas e comunitárias, para o aluno ter a nota final que lhe confere a passagem de classe ou de um ciclo para o outro, a nota final no 1º e 2º ciclos é igual à soma da nota do ciclo por disciplina e a nota do exame dividida por dois:  $NF = \frac{NCD + NE}{2}$ .

**Questão 6:** Será que o professor (a) tem autonomia para discutir e expressar dificuldades, opinar, apresentar insatisfação e dúvidas face às várias vertentes da política de avaliação?

Os professores revelam que embora sejam implementadores das políticas no contexto prático, as suas ideias face às inovações das políticas, não são quase levadas a cabo. Porque mesmo no momento da elaboração da política, poucos professores são incluídos nas decisões e também porque os que elaboram as políticas, muitas vezes não olham para o contexto real das escolas, e exigem do professor os resultados que muitas vezes se desvinculam do que a realidade lhes proporciona. Esses todos indicadores todos, acabam tirando a autonomia do professor. Eles implementam a política não na totalidade uma vez que permite-se que os professores trabalhem com os alunos e apliquem qualquer tipo de avaliação, mas as limitações aparecem quando as exigências dos resultados estão voltados para a avaliação quantitativa e não qualitativa.

### **3.6.6 Análise da concepção dos professores face a implementação da política de avaliação de aprendizagem**

Para este contexto da prática da política de avaliação, Mainardes (2006) argumenta que as políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que os professores, ou os que a implementam, têm as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses diversos sobre a realidade na qual trabalham. Com isso, quer dizer que os professores acabam ganhando autonomia na implementação das políticas porque eles podem aplicar na íntegra ou não uma política, representando um sinal de resistência na sua implementação.

Olhando para as respostas da questão 1, podemos compreender dos depoimentos dos professores, de alguma forma, que aplicam algumas técnicas de avaliação e usam, por sua vez, alguns instrumentos citados no parágrafo anterior para avaliar os seus alunos. Percebe-se ainda que há outras técnicas e instrumentos que eles poderiam usar como auxílio para avaliar os alunos como por exemplo: oficinas de trabalho e trabalho de casa. Estas técnicas e instrumentos, entendemos que são de grande valor pedagógico e social porque além de desenvolver intelecto nas crianças, elas aprendem brincando através de actividades práticas proporcionadas nas oficinas de trabalho.

Como podemos ver no Regulamento Geral de avaliação da educação Geral e educação de Jovens e Adultos, MINEDH (2021), as técnicas e instrumentos de avaliação devem ser enquadrados no nível em que os alunos se encontram. E a aplicação correcta destas técnicas e instrumentos, garantem uma avaliação de competências e acompanhamento do progresso do aprendiz do aluno.

Em relação à questão 2, percebemos nos depoimentos que o sentido lógico da política de progressão por ciclos de aprendizagem é deixado fora, uma vez que não se segue a recomendação e imperiosidade da política.

Como podemos confirmar em Duarte (2018) a política de progressão dentro do ciclo de aprendizagem, apresenta um carácter qualitativo do processo de ensino-aprendizagem, pois, os tipos de avaliação aqui usadas devem ser formativa e aferida devido ao seu carácter de acompanhamento de aprendizagem dos alunos, vendo os seus avanços e fracassos permitindo, deste modo, que os professores adoptem novas formas de ensinar para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem.

Embora segundo Perrenoud (2004) diz que a implementação da política de ciclos de aprendizagem em Moçambique tem uma inclinação burocrática e administrativa, com tendências das práticas artificiais e que desvinculam-se da realidade.

No sentido lógico da avaliação formativa, autores como Mainardes (2016), salienta que a avaliação formativa precisa de ser associada à diferenciação de tarefas, atendendo as particularidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Estes factos permitem-nos compreender que os professores pouco se preocupam com o acompanhamento qualitativo dos alunos, uma vez que são impostos regras que devem ser seguidas no âmbito da avaliação, mas sim em apresentar relatórios de resultados quantitativos aos seus superiores administrativos.

Mainardes (2006), salienta ainda que os profissionais que actuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuo, a prova disso, é que eles interpretam a política e depois tiram algumas ideias sobre ela e isso pode gerar mudanças positivas, no caso de ser bem concebida ou negativa no caso da resistência da implementação da política.

Nas questões feitas aos professores sobre a implementação da política de avaliação, estes deixaram claro que, embora o regulamento geral da avaliação geral e educação de jovens adultos exija que os professores apliquem avaliação formativa, eles acabam aplicando avaliação sumativa porque no final das contas, poucas vezes exige-se resultados qualitativos por parte superiores hierárquicos e isso mina os objetivos da política de progressão nos ciclos de aprendizagem.

Isso ocorre porque o escopo da política de progressão é de garantir a qualidade de ensino através do acompanhamento dos alunos usando vários instrumentos de avaliação, não a retenção do aluno na mesma classe dentro do ciclo de forma a emancipar a igualdade de oportunidades e direitos nos alunos.

Isso acaba não se verificando na prática devido ao tipo de avaliação que se efetuada nas escolas (sumativa) que culminam com a produção de resultados quantitativos para permitir a prestação de contas burocráticas administrativas. Conforme diz Perrenoud (1999), citado por Duarte, (2018) que a avaliação formativa é deixada para o segundo plano, ficando quase invisível, dando-se primazia a obtenção de resultados quantitativos, números, medias, estatísticas, classificações, ou seja, avaliação sumativa. Esta, que consiste na produção de relatórios e prestações de contas burocráticas administrativas.

Na questão 5, sobre a política de exame, lembramos o que já foi colocado que os professores acham que deveriam ir à sala de exames somente alunos que tivessem nota mínima para o exame, não sendo qualquer nota que o aluno tenha a definir sua condição para ir ao exame. Sobre o banimento dos exames, os professores acham, que essa política desmoraliza o aluno que mais se empenha no processo aprendizagem, pois, deviam dispensar

os alunos com a condição de dispensa e ir ao exame somente aqueles que pudessem. Nesse sentido os professores nada podem fazer, não há espaço para o professor reagir, pois tudo está definido no regulamento e não se pode contrariar.

Como pode-se ver MINEDH (2021) diz que o exame, este tipo de avaliação é uma das componentes do processo de avaliação que contribui para determinar a nota final na respectiva disciplina. E segundo o artigo 83 do regulamento geral da avaliação do ensino primário e ensino secundário geral, não há dispensa nas classes com exame, sendo que no ensino primário, sendo que o número 3 do artigo 84 diz que para 1º ciclo, considera-se últimas provas realizadas na última semana do final de ano lectivo como e exames do 2º e 3º ciclo.

Podemos compreender disto que os professores não tem liberdade plena para implementar a política de avaliação porque tudo o que se faz na sala sobre a avaliação, é ditada no regulamento e as decisões que vêm dos chefes hierárquicos precisam ser atendidas.

### **3.6.7 Considerações Finais**

Feita a análise da implementação da política de avaliação de aprendizagem no ensino primário, compreendemos que a avaliação no seu sentido conceptual é um processo que consiste em medir o desenvolvimento de competências do aluno e a qualidade do professor no processo de ensino aprendizagem, porque é através dos instrumentos de avaliação que o professor mede as habilidades dos seus alunos e as suas actividades enquanto professor para ver se muda a forma de ensinar ou não, se os alunos estão desenvolvendo competências ou não.

No que diz respeito ao uso das diferentes técnicas e instrumentos de avaliação, os professores deixaram claro que eles não usam todas as técnicas e tipos de avaliação no ensino básico, pois eles aplicam mais aquelas que facilmente poderão-lhes fornecer resultados quantitativos para poderem prestar contas aos chefes hierárquicos.

No que tange à política de progressão dentro dos ciclos de aprendizagem e a aprovação no ensino básico, os professores têm noção de que é excelente pois permite que o professor conhecer as particularidades do aluno e que lhe atenda de forma particularizada usando avaliação formativa. Embora seja uma boa política, nas escolas moçambicanas pouco – se usa, pois na prática recorrem sempre aos métodos quantitativos.

Compreendemos que esse facto, talvez, se deve-se ao motivo de que no âmbito da elaboração das políticas, pouco se olha e/ou se valoriza as ideias e insatisfações dos

professores. Ainda consideramos que para que a política seja bem implementada e tenha sucesso na sua prática, é importante que os praticantes sejam incluídos nas revisões curriculares, participem da elaboração dos regulamentos e até das próprias políticas de educação porque eles, quando implementam a política, interpretam-na tendo em conta a realidade em a escola se encontra, dos alunos e os seus conhecimentos incluindo a sua experiência profissional.

## **Bibliografia**

CRESWELL, John w. *projecto de Pesquisa: Metodos Qualitativos, quantitativos e Misto*. Luciana de Oliveira da Rocha: Porto Alegre, 2007.

DUARTE, Stela Mithá. *Avaliação por Ciclos de Aprendizagem no Ensino Básico em Moçambique: entre tensões e desafios*. Revista Práxis Educativas, 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativas>

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª edição, São Paulo, editora Atlas, 2011.

INDE/MINEDH. *Programa das disciplinas do 1º ciclo do Ensino Primário: Língua portuguesa, matemática e Educação Física*. Edição INDE/MINEDH – Moçambique, Maputo, 2016.

IMINEDH/DINEP. **Regulamento Geral das Escolas do Ensino Primário. Maputo, 2011.**

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, © INDE/MINED – Moçambique, 2008.

LAKATOS, Marina de Andrade Marconi Eva Maria. *Fundamentos de Metodologias Científicas*. 5 edicao . Sao Paulo : editora atlas, 2003.

LOBO, Manuel Francisco, NHEZE, Ismael Cassamo. *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Maputo, Movimento da Educação para Todos, 2008.

MAINARDES Jefferson. *Abordagem de Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a análise de Políticas Educacionais*. Campinas, vol. 27. 2006.

MAINARDES J. *Avaliação da Aprendizagem na Alfabetização*. In: CRUZ, M. C. V.; BORBA, R.E.S. (Orgs). **Ciclo de palestras** vol. 1. Recife: Editora UFPE, 2016. P 109-125.

PERRENOUD, P. *Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. *os Ciclos de Aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACMEQ II Project in Mozambique: A Study of the Conditions of Schooling and the Quality of Education, Passos A. and others, Harare, Zimbabwe, 2005.

### 3.7 Educação Inclusiva em Moçambique: análise do impacto das políticas de educação inclusiva em duas escolas da Província de Maputo

*Sandra Aurora Armindo Beca<sup>51</sup>*

#### **Resumo**

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) faz parte das preocupações dos sistemas educativos modernos e a sua implementação, no entanto, carece de professores devidamente formados. O presente estudo, cujo objectivo é reflectir sobre a Educação Inclusiva em Moçambique, mais concretamente na análise do seu impacto nos alunos com necessidades especiais da Escola Primária Completa Unidade T3<sup>52</sup> e Escola Secundária da Zona Verde – Matola, ambas da Província de Maputo, surge no contexto da actualidade e emergência da educação inclusiva em Moçambique e da atenção à melhor qualificação científica e pedagógica dos professores para responderem com êxito aos desafios da educação inclusiva. O estudo é de carácter qualitativo, obedece os contornos de uma investigação descritiva e utilizou questionário como instrumento de recolha de dados no campo de pesquisa. Os resultados sugerem que existem diferenças estatisticamente significativas comparando os professores com ou sem experiência anterior de trabalho com alunos com NEE. A pesquisa permitiu uma análise e avaliação das políticas educacionais inclusivas em Moçambique, que se caracterizam pela ampliação expressiva do acesso à escolarização obrigatória, porém, por inexistência de apoios e serviços especializados no fluxo de escolarização de alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Necessidades Educativas Especiais. Políticas Educacionais. Inclusivas em Moçambique.

---

<sup>51</sup> Mestre em Tradução pela Universidade Pedagógica de Moçambique – Maputo; Licenciada em Ensino de Inglês pela Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane. Investigadora Júnior na área de Educação e línguas. Docente da Disciplina de Inglês no Ensino Secundário Geral II Ciclo da Escola Secundária Francisco Manyanga - Maputo. Correio electrónico: [sandra.beca1@gmail.com](mailto:sandra.beca1@gmail.com), contacto: (+258824349260).

<sup>52</sup> Actualmente Escola Secundária Unidade T3

## Abstract

The inclusion of students with special educational needs (SEN) is part of the concerns of modern education systems and its implementation, however, lacks properly trained teachers. The present study aims to reflect on Inclusive Education in Mozambique more specifically in the analysis of its impact on students with special educational needs of the Complete Primary School Unidade T3 and the Secondary School Zona Verde - Matola, both in Maputo Province, arises in the context of the current and emergence of inclusive education in Mozambique and attention to the best scientific and pedagogical qualification of teachers to successfully respond to the challenges of inclusive education. The present study is based in a qualitative character, which will obey the contours of a descriptive investigation and used a questionnaire as an instrument of data collection in the research field. The results suggest that there are statistically significant differences comparing teachers with or without previous experience of working with students with SEN. The research allowed an analysis and evaluation of inclusive educational policies in Mozambique, in which they are characterized by the significant expansion of access to compulsory education and, by the lack of support and specialized services in the flow of schooling for students with disabilities.

**Keywords:** Inclusive Education; Special educational needs; Inclusive educational policies in Mozambique.

### 3.7.1 INTRODUÇÃO

O papel significativo que a escola tem, não se cinge apenas ao desenvolvimento cognitivo e social das crianças, mas também na sua saúde psíquica, pois ela é o primeiro espaço social promotor da separação entre a criança e a família, estabelecendo um importante elo com a cultura. Ao nosso ver, o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional. Em países economicamente mais pobres, como é o caso de Moçambique, milhares de crianças com necessidades especiais nunca viram o interior de uma sala de aulas.

A realização desta pesquisa visa identificar os principais constrangimentos que afectam a aprendizagem dos alunos com necessidades especiais na Escola Primária Completa Unidade T3 e Escola Secundária da Zona Verde – Matola. A pesquisa foi justificada pelo interesse pessoal em aprofundar os conhecimentos sobre o impacto que a política de educação inclusiva tem na vida dos alunos com necessidades especiais das duas escolas. As visitas realizadas nestas escolas ajudaram a detectar problemas relacionados com alunos com um certo tipo de deficiência física ou psicológica. Deste modo, o estudo procura compreender as estratégias desenhadas pela direcção das duas escolas acima citadas, identificar os principais constrangimentos que afectam a aprendizagem dos alunos, e compreender a eficácia e/ou ineficácia das políticas que norteiam a concretização da educação inclusiva nas escolas Moçambicanas, sobretudo, no que diz respeito à adequação das infraestruturas.

- ***Contextualização***

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio pois nela enquadra-se a educação inclusiva. Enfrentar esse desafio é condição essencial para atender às expectativas de democratização da educação no nosso país. No levantamento Estatístico da Direcção de Planificação (MINED, 1996), os dados referentes à eficácia das escolas regulares demonstram a evidência de práticas altamente selectivas de alunos no sistema educacional regular em Moçambique: a percentagem de aprovações do EP1 (1ª a 5ª Série) no país era de 58,5%, de reprovações era de 33,2% e das desistências era de 8,3%. Este cenário gerou diferentes iniciativas públicas e privadas para reforma da escola e do sistema educativo, culminando com a proposta de Escolas Inclusivas, introduzida na rede educacional em Moçambique a partir de 1998, sendo que a 1ª fase envolveu 11 escolas, tendo como fundamento que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”, após a promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO. Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, p. 21).

- ***Problematização***

A problemática desta pesquisa parte da premissa segundo a qual, apesar das políticas de educação inclusiva em Moçambique estarem na sua fase de implementação, muitos alunos com limitações físicas e psicológicas, que estudam na Escola Primária Completa Unidade T3 e na Escola Secundária da Zona Verde - Matola, ainda não estão social e pedagogicamente incluídos, dadas as deficiências que as infra-estruturas apresentam e à falta de preparo técnico-psicopedagógico por parte dos professores. Sendo assim, este cenário cria um sentimento de exclusão, uma vez que os alunos nestas condições acabam se sentindo discriminados e sem espaço para actuar no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos com problemas de audição, por exemplo, não dispõem de nenhum instrumento auxiliar que lhes permitam perceber as aulas normalmente. O mesmo acontece com os alunos cuja situação se mostra mais delicada por serem surdos e mudos, pois para estes, quem mais enfrenta dificuldades são os professores que, por falta de preparação, acabam deixando-os de lado por não saberem como transmitir o conteúdo das aulas ou lidar com a situação em que estes alunos se encontram. Ademais, as infra-estruturas da Escola Secundária da Zona Verde, por exemplo, continuam sendo um forte obstáculo para os alunos com deficiência física motora, pois para se fazerem à sala de aulas precisam de auxílio de funcionários e/ou mesmo de colegas. Esse factor constitui um forte constrangimento para alunos que se encontram

nessa condição. Para que a inclusão de um aluno com NEE seja efectuada com êxito não nos devemos limitar ao direito que ele tem de frequentar a escola (regular) e a atitude positiva do professor em aceitar e receber este aluno na sua turma. Um bom ambiente educativo, que tenha em atenção a inclusão, está também relacionado com a organização geral da escola.

O Índice de Inclusão, um instrumento bem conhecido de avaliação nas escolas, dispensou o uso da noção de necessidade educacional especial para definir dificuldades educacionais (Booth; Ainscow, 2002). Sendo assim, vários estudos procuram identificar e analisar os mecanismos de inclusão na educação e para o caso vertente toma-se em conta as políticas e estratégias adoptadas ao nível do governo de Moçambique em conformidade com o decreto-lei n.º 18/2018, no seu artigo 3, alínea d), que estabelece como princípio geral a promoção da democratização do ensino, garantindo o direito à uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar dos cidadãos. Na alínea f) do mesmo decreto se refere à garantia da inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação. Contudo, os estudos não procuram compreender o sentimento que as pessoas envolvidas (professores e alunos) têm em relação aos mecanismos da efectivação das políticas de inclusão nas escolas. Deste modo, com vista a dar um contributo científico sobre as políticas e processo de inclusão, o problema da presente pesquisa prende-se com a necessidade de perceber *até que ponto a política de educação inclusiva se reflecte nos alunos com necessidades especiais da Escola Primária Completa Unidade T3 e da Escola Secundária da Zona Verde- Matola?*

### **3.7.2 Metodologia**

Para analisar o impacto da política de educação inclusiva na vida dos alunos com NEE na Escola Primária Completa Unidade T3 e na Escola Secundária da Zona Verde - Matola, se escolheu o método monográfico ou estudo de caso. Quanto as técnicas de recolha de dados, baseiou-se na revisão bibliográfica e documental que debruça sobre as políticas de educação inclusiva em Moçambique, na análise de artigos que debatem o tema em estudo, em entrevistas<sup>53</sup> semi-estruturadas dirigidas aos professores, alunos incluídos e à direcção pedagógica das escolas acima referidas. Constitui população do estudo os alunos, professores e a direcção pedagógica. A amostra principal é composta pelos professores num número igual a 24 entrevistados. Será uma amostra intencional, que é uma técnica usada nas ciências

---

<sup>53</sup> A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos actores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objectivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (Fraser, 2004, p.140).

sociais, onde o pesquisador dirige-se ao grupo alvo com objectivo de recolher o que interessa à sua pesquisa (Murteira, 1990).

Na tabela que se segue foram inquiridos docentes que leccionam diferentes disciplinas e corpo directivo.

**Tabela 1:** Amostra dos professores entrevistados

ESZV		EPCUT3		Total de professores
1 Ciclo	2 Ciclo	EP1	EP2	
5	5	5	5	20
Corpo directivo		Corpo directivo		Total do corpo directivo
2		2		4
Total				24

**Legenda:** ESZV: ..... ; EPCUT3: .... ; EP1: .... ; EP2: ....

De entre outros conceitos considerados chaves, esta pesquisa toma em conta a Educação, Inclusão, Educação Inclusiva e Necessidades Educativas Especiais, como sendo os conceitos que frequentemente foram empregues ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com Calleja (2008), a educação é a acção que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente e eficaz, permitindo que formem um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo directo com seu quotidiano, para actuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado. A inclusão é um processo que visa apoiar a *Educação para Todos* e para cada criança no mundo (Rodrigues, 2003). Deste modo, este pressuposto implica encarar a escola como um espaço onde todas as crianças e jovens têm o direito de aprender e adquirir conhecimento e desenvolver-se enquanto pessoa.

De acordo com Carvalho e Peixoto (2000), educação inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Para estes autores, trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que respondam à diversidade dos alunos.

Por seu turno, Marchesi e Martin (1995), citados por Correia (2003), referem que alunos com Necessidades Educativas Especiais são os que “*apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de*

*recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.*

### **3.7.3 Sistema de Educação em Moçambique**

De acordo com o decreto-lei n.º 18/2018, o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique compreende os Subsistemas de Educação Pré-Escolar, Subsistema de Educação Geral, Subsistema de Educação de Adultos, Subsistema de Educação Profissional, Subsistema de Educação e Formação de Professores e o Subsistema de Ensino Superior. O mesmo decreto-lei preconiza que, o Subsistema de Educação Geral é o eixo central do SNE que confere a formação integral base para o ingresso em cada nível subsequente dos diferentes subsistemas. Os níveis e conteúdos do presente subsistema de ensino constituem ponto de referência para todo o SNE. O Subsistema de Educação Geral compreende dois níveis: o ensino primário e o ensino secundário. O ensino primário compreende seis classes, organizadas em dois ciclos de aprendizagem. O primeiro ciclo do ensino primário vai da primeira à terceira classe e o segundo ciclo da quarta a sexta classe, devendo ser frequentado por crianças dos 6 aos 12 anos de idade.

O ensino secundário é constituído por seis anos de escolaridade, sendo também dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo inclui as classes 7<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> classe (Ensino Secundário Geral do Primeiro Grau, ou ESG1) e o segundo ciclo compreende as classes 10<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classe (Ensino Secundário Geral do Segundo Grau, ou ESG2). O primeiro ciclo normalmente é frequentado por crianças dos 13 aos 15 anos de idade, e o segundo por crianças com idades entre os 16 e os 17 anos. A reforma curricular do ensino secundário introduzida em 2007, tal como a Estratégia para o Ensino Secundário elaborada em 2008, pretenderam tornar o ensino secundário mais acessível e prático e desenvolver nos alunos competências para a vida. A educação técnico-profissional no sistema de ensino público é composta por três níveis: elementar, básico e médio. Esses níveis são equivalentes ao EP2, ESG1 e ESG2 e decorrem em dois, três e quatro anos, respectivamente.

Como se pode depreender, os esforços que o governo empreende tem em vista responder as exigências logradas pela política de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, mas principalmente para os níveis básicos e médios do Sistema Nacional de Educação em vigor.

### **3.7.4 Emergência da Educação Especial em Moçambique**

De acordo com as pesquisas de PNAD (2012) e INE (2007), em Moçambique contavam-se aproximadamente 475.011 pessoas com deficiência, equivalente a 2% do total da população

moçambicana. As causas da deficiência estão ligadas à doença (57.9%), à nascença (33.1%) e outras (6.8%) e os tipos de deficiência apontados são: pernas amputadas (20.7%), surdez (12.7%), cegueira (9.4%), mental (8.5%), braço amputado (8.2%), paralisia (7.3%) e outras (35.2%). Ademais, logo após a independência nacional, o governo encabeçado pelo presidente Samora Machel desencadeou a implantação de um pacote de medidas que permitiram a democratização e acesso das populações aos diversos serviços sociais, que anteriormente constituíam o privilégio de uma pequena elite e suas famílias.

Neste sentido, foram nacionalizados os serviços básicos, todas as infra-estruturas educacionais, incluindo as escolas especiais, ficaram sob tutela estatal. Este facto deu origem a uma autêntica explosão no acesso escolar em todos os subsistemas de ensino, particularmente no ensino primário que se tornou obrigatório e gratuito. No entanto, a eclosão da guerra civil inviabilizou o desenvolvimento das políticas sociais de forma significativa, inclusive no que se refere à educação. Na fase do pós-guerra civil, vários Programas de Emergência na área social e no Sector da Educação foram instituídos, visando o atendimento à população escolar directamente atingida pela guerra.

Entre 1997-2001, foi projectado o Plano Estratégico da Educação, seguindo os princípios da educação inclusiva, conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO). Inicialmente, foram criadas 11 escolas-piloto, incluindo as escolas especiais e as escolas regulares do ensino primário e secundário geral. Após dois anos de intenso trabalho realizado, conjuntamente, pelos técnicos pedagógicos do Ministério de Educação e Cultura, técnicos das direcções provinciais e distritais e professores das escolas-piloto, uma avaliação reflexiva e positiva levou à implantação da política educacional inclusiva em todos os subsistemas de ensino, institutos de formação de professores, incluindo, segundo Chambal (2012), as universidades públicas e privadas.

### **3.7.5 Educação Inclusiva em Moçambique**

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>54</sup> deixa claro, depois de muitos ensaios, qual é o grupo de estudantes prioritários das acções da Educação Especial, como os que apresentam alguma deficiência, o dos transtornos de desenvolvimento e o dos que possuem altas habilidades. Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser

---

<sup>54</sup> Disponível em <http://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/default.aspx>. Acesso a 21 de Fevereiro de 2019

contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.

Sendo assim, considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma actuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brandão, 2005, p. 9). Do ponto de vista das pessoas com deficiência intelectual, pode-se aferir que se condicionam ao entendimento de que esta, excepto nas formas mais severas originadas de patologias específicas, pode resultar de factores socioeconómicos e culturais, de sua privação e das desigualdades por estes desencadeados; de factores atribuídos por determinados segmentos escolar, instrumentos de avaliação que (ainda) desconsideram a história peculiar de cada pessoa, individual e colectivamente.

Na tentativa de dirimir as sucedidas práticas, há que reconfigurar as políticas públicas que sejam integradoras de acções para os distintos actores, ressaltando o papel do Estado de assumir a responsabilidade sobre a garantia do direito à igualdade, frente ao direito da educação; há que se estabelecer e priorizar as dimensões pedagógicas e institucionais como eixos das políticas públicas de acesso e permanência no sistema educacional, fortalecendo o lugar da escola como instituição social e a função docente, não somente como transmissão de conhecimentos, mas especialmente de valores culturais.

De um modo geral, com os movimentos internacionais surge a educação inclusiva, ainda mesmo sem ter essa denominação, começou a fortalecer-se em diversos pontos do mundo como Estados Unidos, Europa e na parte inglesa do Canadá (Canziani, 1995). Sendo assim, o movimento cresceu, ganhou muitos adeptos em progressão geométrica como resultado de vários factores, entre eles, o desdobramento de um fenómeno que caracterizou a fase pós-Segunda Guerra Mundial, onde feridos da guerra tornaram-se deficientes e uma vez reabilitados voltariam a produzir. Ao redor deles, foi surgindo uma legião multidisciplinar de defensores de seus direitos. Tal como Werneck (1997, p. 45) enfatiza, a construção de uma sociedade inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais se inserem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A autora coloca que a inclusão vem “quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados”.

De acordo com Piletti (2008), a educação desenvolve capacidades específicas necessárias para a ocupação no futuro através da transmissão de valores que promovem a homogeneidade necessária para a sobrevivência social e capacidades específicas que promovem a diversidade

necessária para a cooperação social. Dentro deste cenário, as políticas educativas em Moçambique tiveram duas facetas distintas, nomeadamente a educação no período colonial e a Educação após a conquista da independência em 1975. Há, por seu turno, duas particularidades que vão caracterizar cada faceta, sendo que, por um lado, no período colonial, os colonizadores portugueses implementavam suas políticas educativas específicas em beneficência aos seus objectivos de colonização. Por outro lado, logo após a conquista da independência, o governo tentou formatar as políticas educativas de acordo com as especificidades e particularidades da situação económica, social, política e cultural do país emergente (PEEC 2006-2010/11).

Neste quadro de ideias, o debate em torno da inclusão educativa teve sempre um particular realce devido à sensibilidade do mesmo, bem como às variáveis (inclusão e exclusão) sociais de que os deficientes detinham. A instituição de Escolas Especiais, outrora vistas com bons olhos, passou a deter de um teor meramente excludente, condicionando a necessidade de reformulação das políticas educativas “inclusivas” (UNESCO, 1994). Ademais, a política educativa moçambicana define educação básica como um direito universal. Deste modo, em 1998 o Ministério da Educação assumiu, com o apoio da UNESCO, o projecto das “Escolas Inclusivas” para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças. A estratégia consiste em aumentar a consciência sobre a diversidade através da estrutura educativa. As actividades consistiam em curtas acções de formação que visaram capacitar os coordenadores provinciais e os professores das escolas inclusivas/piloto (PEEC 2006-2010/11).

No âmbito dos programas macro sobre a Educação em Moçambique e no âmbito dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio, Moçambique deveria alcançar a escolaridade primária universal até 2015, ou seja, 100% das crianças em idade escolar para frequentar o ensino primário deveriam estar a frequentar este nível de ensino (RSODM, 2008, p. 23). Contudo, no quadro da educação inclusiva, não se evidenciam tendências da sua implementação, ou seja, os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio em Moçambique colocam em subentendidos os programas de educação inclusiva, o que coloca um pouco de descrédito no cumprimento das metas sobre a universalidade da educação primária em Moçambique, uma vez que as crianças em situação de deficiência estão abrangidas na fasquia da idade de frequência primária obrigatória. Deste modo, este documento insta aos governos, principalmente dos países em vias de desenvolvimento a adequarem os meios (políticos, estruturais e financeiros) que condicionem uma abrangência educativa efectiva, de forma a garantir o cumprimento do que fora preconizado no domínio dos Direitos Humanos

Universais (DSEA, 1994, p. 7). Deste modo, um dos apelos feitos neste âmbito é de que todos os governos concedam a maior prioridade, através de medidas políticas e orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais. Como se pode depreender, a adequação das políticas de educação especial deve estar incrustada nas políticas internas de cada Estado, tendo como foco o condicionamento do bem-estar social das pessoas portadoras de deficiência.

### **3.7.6 Resultados dos Estudos de Casos**

A amostra de docentes seleccionados para esta pesquisa participou na íntegra no processo da recolha de informações no campo. Deste modo, questionados e, segundo seus depoimentos, o trabalho por eles desenvolvido na sala de aula tem corrido sem sobressaltos, pese embora, para o caso do ensino secundário geral, haver alguns estudantes que vão às aulas sob efeitos de álcool, contribuindo, de forma negativa, no aproveitamento pedagógico, uma vez que, em muitos destes casos, os alunos tendem a tirar notas muito baixas em relação o que se deseja. No mesmo contexto, questionados sobre a preparação atempada das aulas, os docentes (cerca de 20) foram unânimes em destacar que realizam em todos os dias lectivos a planificação das aulas, uma vez que esta constitui um forte instrumento pedagógico que ajuda a avaliar o nível de cumprimento dos objectivos traçados dentro das unidades temáticas programadas para serem leccionadas dentro de um período previamente indicado. Sobre este aspecto, assim se referiu um dos entrevistados:

Todas as aulas leccionadas devem ser acompanhadas por um plano de lição, pois sem este instrumento o professor só irá improvisar sua aula e agindo assim, corre o risco de não alcançar os objectivos que traçou para a sua unidade temática (Carlos Muchanga, professor de Matemática, 10ª classe, Escola Secundaria da Zona Verde).

Tendo em conta este depoimento, o estudo de Oliveira (2011) descreve que o plano de aula é um instrumento didáctico-pedagógico necessário à execução da actividade docente no quotidiano escolar e constitui um elemento básico. Esta pesquisa abre um debate sobre a importância da organização da actividade profissional do professor como forma de combinar qualidade e tempo despendido à construção dos saberes no âmbito escolar. No âmbito da planificação de aulas realizadas pelos professores, foram questionados se estas planificações prevêem a existência de alunos integrados e com diferentes tipos de deficiências e os professores posicionaram-se tendo em conta as respostas colocadas na tabela que se segue.

**Tabela 2:** Posição do professor se sua planificação de aulas prevê ou não alunos com NEE

O plano de aulas que elabora preconiza a existência de alunos com NEE?	Frequência	%	Percentagem válida	Percentagem acumulada
Sim	3	15.0	15.0	15.0
Não	17	85.0	85.0	100.0
Total	20	100.0	100.0	100.0

Fonte: *Dados colhidos na pesquisa de campo, nas escolas estudadas.*

Como se pode notar, no caso em estudo, cerca de 85% dos docentes no processo da sua planificação não preconiza a atenção à questão de existência de alunos com NEE e, ao nosso ver, essa falta de previsão desconsidera definitivamente os principais objectivos da política nacional de educação inclusiva em vigor em Moçambique.

### 3.7.6.1 Estratégias de leccionação tendo em conta turmas com Alunos com NEE

Tendo em conta a realidade, os professores devem estar aptos para interagir e/ou gerir turmas cuja constituição contempla alunos com NEE. Sendo assim, de entre vários tipos de deficiências identificadas pelos professores nas salas de aulas por onde passam, em ambas escolas os professores apontaram sua identificação tendo em conta a tabela que se segue a baixo.

**Tabela 3:** Tipos de deficiências identificados pelos professores em suas salas de aulas.

Tipos de deficiências	Posicionamento sobre os tipos de deficiências identificadas	%
Audição	6	30.0
Visual	1	5.0
Locomoção	4	20.0
Mudez	1	5.0
Mutilação	6	30.0
Outros	2	10.0
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100.0</b>

Fonte: *Dados colhidos na pesquisa de campo, nas escolas estudadas.*

Tendo em conta o que se apresenta na tabela 02/3 nota-se que as deficiências observadas em sala de aulas por parte dos professores em ambas escolas são várias e as que mais abundam são as deficiências auditivas e mutilação, pois para este dois casos há instrumentos próprios

que devem ser adequados para que alunos com estas deficiências não se sintam discriminados.

A escola inclusiva com equidade é um desafio que implica rever alguns aspectos que envolvem desde o sector administrativo até ao pedagógico. As escolas do Sistema Nacional de Ensino (SNE) devem oferecer vagas e matricular todos os alunos, organizando-se para o atendimento com equidade aos educandos com necessidades educacionais especiais e assegurar-lhes condições necessárias para a permanência e aprendizagem. Ademais, aos professores em ambas escolas não foram apresentados nenhum projecto e/ou plano em matéria de educação inclusiva até então, pese embora terem referenciado a manifestação da direcção da escola (no caso da EPC Unidade T3) em adequar as vias de acesso às salas de aulas, colocando, para efeito, as barreiras e as respectivas rampas, tal como mostram as imagens que se seguem.

**Figura 1:** Condições de acesso às salas de aulas na EPC Unidade T3



Fonte: *Foto capturada em, Abril de 2019.*

A imagem acima demonstra a adequação das infra-estruturas à política e/ou estratégias de educação inclusiva. Ao nosso ver, acessibilidade física é um elemento essencial para a legitimação da inclusão educacional, uma vez que sua natureza é garantir o acesso de todos os alunos, nos mais diversos espaços, com facilidade, autonomia e segurança, sendo um facilitador para a participação de todos nas actividades escolares. A direcção da escola

desempenha um papel preponderante na materialização dos projectos desenvolvidos pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, uma vez que lhe é incumbida a responsabilidade de concretizar e/ou pôr em andamento todos os planos programados em prol da educação no seu todo. Questionados sobre as metodologias que as escolas usam no sentido de implementar as políticas de educação inclusiva, as direcções das escolas tiveram pontos de vistas divergentes tendo em conta o tipo de escola que cada director dirige. Para o caso da Escola Primária Completa Unidade T3, a direcção da escola tem pautado em adequar o ambiente escolar com as necessidades e exigências plasmadas nesta política, tendo dado exemplo da construção de vias de acesso para os funcionários, docentes e alunos que tenham deficiência física, tal como argumentou o director:

A direcção da escola está ciente das suas obrigações no sentido de proporcionar equilíbrio no acesso a educação em todas as crianças, independentemente da sua condição física, social ou mesmo económica. Estamos a trabalhar no sentido de cumprir com as orientações superiores, pois conhecemos os desafios que temos, mas mesmo assim aceitamos matricular alunos que tenham algum problema que impede que ele tenha aulas como qualquer outra criança (Director da EPC Unidade T3).

O Director da Escola Secundária da Zona Verde salientou que tem orientação para fazer face à todas políticas que visam proporcionar uma educação de qualidade, mas a realidade da escola onde dirige é outra, a escola tem muitos encargos e, por vezes, não consegue suportar as despesas do funcionamento devendo, assim, ter que adiar algumas realizações em detrimento das outras. Mas tem feito de tudo para dar uma assistência personalizada aos alunos que apresentam dificuldades e/ou deficiências, tal como testemunha seu depoimento:

Este ano tivemos três casos de alunos com sérios problemas de visão, então achamos por bem metê-los no ensino a distância, uma vez que este tipo de ensino faz assistência directa aos alunos. Mas também temos oferecido outros apoios de carácter académico para os alunos que apresentam outros tipos de dificuldades (Director da Escola Secundária da Zona Verde).

### **3.7.7 Conclusões**

Uma Escola Inclusiva consideramos aquela que responde às necessidades colocadas pelos alunos, independentemente das suas características, junto do seu contexto, ou seja, na escola da sua comunidade e dentro das suas classes regulares. Na prática de uma educação inclusiva,

a Escola tenta responder aos alunos com NEE enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização, as suas práticas e a utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos, reduzindo a necessidade de os excluir. Assim, o fundamental do processo de inclusão são os princípios que formulam e os valores que defendem, no sentido de assegurar que o aluno com NEE seja visto como um membro valorizado em todos os seus aspectos na comunidade escolar.

Essa situação, em certos casos requer uma perspectiva educativa ampla que reconheça o legado do passado da criança na sua totalidade. Para melhor se estabelecer práticas de ensino para todos os alunos é exigido um sistema flexível e aberto, capaz de garantir a igualdade de oportunidade de aprender para a construção de uma sociedade mais aberta à diversidade. Devendo-se para tal pensar em uma escola para todos cidadãos para que tenham iguais possibilidades de acesso e sucesso.

No processo de construção e desenvolvimento da educação inclusiva, as atitudes dos professores têm sido apontadas como essenciais. Desta forma, com as condições que actualmente existem nas nossas escolas, o grande desafio que a elas se coloca é conseguir o sucesso educativo de todos os alunos, apesar de possuírem ritmos de aprendizagem diferentes, capacidades e características pessoais e sociais muito variadas. Como tal, não podemos ignorar a importância do papel do professor no sucesso educativo dos alunos, tendo em conta os vários estudos que indicam que a escola e, em especial os professores, influenciam de forma preponderante na aprendizagem dos alunos, através de atitudes positivas, de uma boa gestão da turma e do recurso a metodologias e práticas pedagógicas adequadas aos conteúdos e às características dos alunos.

## Referências Bibliográficas

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (2005). O que é educação. São Paulo: Brasiliense, Ed. 46º
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2000). *Index for inclusion* developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE
- CALLEJA, José Manuel Ruiz (2008). Os Professores Deste Século. Algumas Reflexões. Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo.
- CANZIANI, M.L. (1995). Crianças Deficientes, Psicodiagnóstico. Educação. Porto Alegre.
- CARVALHO, O. e PEIXOTO, L. (2000). A Escola Inclusiva. Da Utopia à Realidade. Braga: APPACDM.
- CHAMBAL, L. (2012). A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de Doutorado. Programa de Educação: História Política e Sociedade, PUC-SP.
- DSEA - Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção. Na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Espanha, 1994.
- MARCHESI, A. MARTIN, E. (1995). Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. Em C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi, Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar (p. 723). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MURTEIRA, B. J. F. (1990). Probabilidades e Estatística. Editora McGraw-Hill de Portugal Lda.
- OLIVEIRA, M.C. (2011). Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. In.: Pergaminho. Patos de Minas: UNIPAM.
- PILETTI, C (2008). Didáctica Geral. 23ª Edição. São Paulo.
- MEC.Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11. Governo de Moçambique, 2006.
- RODRIGUES, D. (org.) (2003). Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- WERNECK, Cláudia. (1997). Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, WVA.

## PARTE IV: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE DE GÊNERO E PROJECTOS SOCIAIS

### 4.1 Representação de Género Nas Imagens dos “Desportos Colectivos”: Análise dos Livros Didácticos de Educação Física no Ensino Básico

Madalena António Tirano Bive<sup>55</sup> Ângelo José Muria<sup>56</sup> Maurilane Biccas<sup>57</sup>

#### Resumo

O presente artigo visa analisar as representações de género nas imagens dos “Desportos Colectivos”, nos livros didácticos de Educação Física, 3º ciclo do Ensino Básico e discutir como estas representações estimulam a integração do género. Os desportos colectivos constituem uma unidade temática do currículo de Educação Física no Ensino Básico, abrangendo a 6ª e 7ª classes, e nela destacam-se as modalidades desportivas de Futebol, Basquetebol, Andebol e voleibol. Os dados foram analisados com base no método iconográfico de análise de imagens (PANOFSKY, 2002) adaptado por SOUZA (2016), recorrendo à *análise pré-iconográfica, iconográfica e interpretação iconográfica*, assim como na análise de conteúdos BARDIN, (2009) e COUTINHO (2015). (i) Os livros didácticos são marcados por “*híper-representação*” de género masculino, nos desportos colectivos, concretamente nas modalidades de Andebol e voleibol; (ii) As concepções de género na perspectiva dos autores dos livros didácticos revelam ser necessária a consciência dos professores na discussão das questões de integração de género, apesar de assumirem que os livros foram elaborados num contexto específico; (iii) Os autores e os professores assumem concepções pedagógicas e de género de forma teórica, pois, na prática, as suas atitudes mostram-se discrepantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Género, Educação Física, livros didácticos e desportos colectivos

---

<sup>55</sup> . Doutora em Educação e currículo na Universidade Púngué, MOÇAMBIQUE

<sup>56</sup> .Doutor em Pedagogia do Desporto na Universidade Pedagógica de Maputo, Faculdade de Educação Física e Desporto, MOÇAMBIQUE

<sup>57</sup> .Doutora em Educação na Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, BRASIL

#### 4.1.1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as representações de género nos livros didácticos desenvolvem-se sobre diferentes ângulos, com intuito de aprimorar a elaboração destes materiais e tornar o ensino-aprendizagem mais justo, onde o género se vê representado dentro de múltiplas dinâmicas sociais.

A interpretação das imagens dos livros didácticos pressupõe que os professores e as professoras dominem o currículo, como orientações de base, onde toda a interpretação deve estar aliada ao mesmo. Assim, CAVALEIRO e VIANNA (2010) entendem que o currículo deve ser compreendido como uma prática educativa que se constrói de forma constante e se materializa na escola em função das características da realidade do contexto, o que obriga pensar num conjunto de acções orientadas para a formação do homem nas suas múltiplas vertentes, como, por exemplo, o desenvolvimento físico, moral, intelectual, etc.

No nosso entender, todos os conteúdos programados para qualquer nível de ensino, para a sua operacionalização, devem ser consideradas as relações de género e suas dinâmicas sociais que caracterizam o ambiente escolar, onde tanto as meninas como os meninos devem ser dadas as mesmas possibilidades e potencialidade de aprendizagem.

Assim, a questão central do nosso estudo é *como o género é representado nos desportos colectivos dentro dos currículos de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico?*

#### 4.1.2 Quadro teórico metodológico

O presente estudo sustenta-se nas *teorias de género na perspectiva Pós-Estruturalista* de SCOTT (1989) e LOURO (2003), como nos conceitos teóricos sobre as funções do livro didáctico de CHOPPIN (2004) e de representações de CHARTIER (1991).

Aa *Teoria de género*, na abordagem Pós-Estruturalista de SCOTT (1989) e LOURO (2003), a qual este estudo se sustenta tem como propósito problematizar e desconstruir algumas percepções padronizadas em relação à construção de género, o ser homem e o ser mulher, construções estas ligadas às relações sociais do indivíduo, com destaque para as questões ligadas à sua emancipação. Importar referir que, com base nas *Teorias de Género*, com o enfoque Pós-Estruturalista, surgem outras abordagens, como a teoria “*Queer*” que vem dar maior sustento e robustez às abordagens no campo das ciências sociais e humanas.

Além do embasamento teórico com base nas teorias Pós-Estruturalistas, o estudo assenta-se nas funções do livro didático na perspectiva de CHOPPIN (2004) e no conceito de representações, na visão CHARTIER (1991).

O conceito de representações de CHARTIER (1991:183) permite compreender que as representações são instrumentos essenciais de análise cultural, e a construção de identidades sociais, e *“resultados das relações de forças entre as representações impostas pelos que detém o poder”*.

#### **4.1.2.1 O currículo e livros didáticos: duas faces de mesma moeda**

É inconcebível falar do conceito de currículo sem, antes, se buscar o sentido etimológico da palavra. Assim, emprestamos as palavras de SILVA (2010) que ajudam a esclarecer que a palavra *“curriculum”* provém do Latim, que significa *“Pista de corridas”*.

Para compreendermos melhor a construção do currículo e suas teorias de base, torna-se necessário recorrer à sua história, pressupostos teóricos e práticos, por forma a aprofundarmos melhor as transformações e reformas em volta dos pressupostos e bases de construção curricular associados aos seus contextos de aplicação.

Na perspectiva de SACRISTIÁN (2000:20), o currículo é uma construção social que *“completa a escolaridade com conteúdo, orientações pedagógicas e metodológicas nas práticas curriculares”* e, conseqüentemente, este deve obedecer a um código curricular e adaptar-se a actores dentro de um sistema escolar concreto, por forma a dar o significado real.

Deste modo, a construção social do currículo deve responder ao seu contexto de actuação. Por isso, as práticas pedagógicas devem ser ajustadas ao contexto e a realidade social. Assumimos esta base por compreendermos que a construção social do currículo deve procurar formar indivíduos íntegros e habilidosos capazes de enfrentar a mesma realidade social e suas mudanças.

Assim, queremos assumir que os livros didáticos constituem um dos instrumentos de operacionalização do currículo. É importante, nos estudos sobre os livros didáticos, ter em conta as concepções de produção, bem como a representação de seus conteúdos por meio de vários grupos e etnias.

A questão do livro didático como recurso facilitador e estratégia discursiva deve ajustar-se às mudanças sociais, culturais e educativas geradas pela história da sociedade, com uma

justificação que reproduz uma forma de saber aliada aos interesses da classe dominante BONAFÉ (2016).

BOHNSACK (2010) defende que é necessário “*reconhecer que as imagens têm status metodológico e são caracterizadas por várias formas de entendimento de imagens como meio de comunicação*”.

#### **4.1.2.2 Educação Física: Componente curricular associada a experiências e vivências**

Em Moçambique, o currículo de Educação Física, do Ensino Básico, descreve os conteúdos organizados em três ciclos de aprendizagem, nomeadamente: 1º; 2º e 3º. Por sua vez, estes conteúdos estão organizados por unidades temáticas e o total de aulas para cada uma delas (MINED, 2003). Estas unidades temáticas têm sua representação nas imagens dos manuais escolares, o que faz com que os professores se auxiliem dos mesmos na sua planificação.

A Educação Física deve ser integrada como componente curricular prioritária como as outras disciplinas curriculares, pois, contribui para a formação integral do aluno e da aluna por meio de conhecimentos ligados à expressão corporal. Para NISTA-PICCOLO e MOREIRA (2012: 12) compreender a Educação Física como área de conhecimento implica dar a ela, no contexto escolar, o “*Status de componente curricular com peso igual às outras disciplinas*”.

A Educação Física, nos dias de hoje, já não deve ser vista como aquela área de conhecimento que disciplina o corpo por meio de metodologias rígidas e dogmatizadas, mas aquela que permite que, tanto as meninas como os meninos, tenham um espaço para partilhar suas vivências e práticas, tendo em conta os valores de cooperação, participação, solidariedade, entre outros.

Um dado interessante sobre o foco da Educação Física, tendo como base a motricidade humana é defendido por SÉRGIO (2001: 83), nos seguintes termos:

*“As aulas de Educação motora, ou Educação Física, o desporto, a dança, a ergonomia, a reabilitação deve transformar-se num apelo, a princípio, onde seja evidente a necessidade da motricidade humana, na construção da liberdade e da igualdade, no combate às desigualdades e a exclusão, na promoção de um mundo mais justo e fraterno”.*

Esta visão de SÉRGIO (2001) remete-nos à ideia de chamada de consciência aos professores de Educação Física, assim como à todos os profissionais que lidam com o desporto no âmbito

escolar a prestar atenção e a explorar, no máximo, as vertentes e potencialidades das práticas desportivas, integrando todos e todas de forma equitativa.

Considerando os argumentos acima expostos, importa salientar que existem várias discussões sobre o campo epistemológico da Educação Física, assim como a necessidade de aperfeiçoar os detalhes deste campo. Assim, MURIA (2018), no seu artigo sobre “*Formação de Professores do Desporto a exigência da Complexidade*”, reflecte a necessidade de harmonizar o conceito e campo científico da Educação Física, bem como aprimorar o seu campo epistemológico, como forma de desenhar novas estratégias nos programas de formação de professores que lidam com a Educação Física, na escola.

Ora, a visão apresentada por MURIA (2018), sobre a necessidade de formação dos professores de Educação Física, já havia sido, igualmente, fundamentada por FEITOSA (1993) ao discutir a tese no 4, de Manuel Sérgio, sobre o paradigma científico da motricidade humana. Para a autora, dentro de várias discussões sobre o campo epistemológico da Educação Física, a ciência da motricidade já se apresenta como um paradigma científico.

#### **4.1.2.3 Desportos colectivos: da realidade à interpretação como conteúdo escolar**

O objectivo de ensino- aprendizagem dos jogos desportivos colectivos é conduzir os alunos à compreensão e entendimento do jogo, abrindo espaços para que estes expressem seus sentimentos, emoções e habilidades, tendo em conta as situações pessoais e colectivas do próprio jogo (SILVA, 2015: 34).

Na visão de NISTA-PICCOCO e MOREIRA (2012:12), as aulas de Educação Física devem ser abordadas aos alunos, mostrando todas as potencialidades de práticas nas diferentes modalidades desportivas e, para isso, o desporto deve ser discutido como um fenómeno que surge por meio de vivências e experiências dos próprios alunos a partir do contexto sociocultural onde estão inseridos.

O desporto como “*prática de exercícios sistemáticos, praticado com regularidade, controle*”, entendemos ser um conceito moderno que poderá possibilitar a mudança de atitudes dos professores ao lidar com ele na escola, permitindo a (des) construção de conceitos ligados à hegemonia e exclusão.

As concepções de um desporto “*hegemónico*” e estereotipado são manifestadas durante as aulas de Educação Física tanto pelos professores como pelos alunos influenciados por um sistema de comunicação que valoriza a prática desportiva de competição e masculinizado.

Por isso, tanto os professores como os alunos devem estar abertos a novas concepções sobre o desporto.

O desporto deve ser entendido como um conjunto de várias manifestações que envolvem diferentes formas de práticas, por isso, os profissionais devem consciencializar os alunos da necessidade de suas práticas, bem como considerar as suas vivências e experiências a partir do seu quotidiano.

Porém, é necessário (re)significar as práticas e discursos para que os alunos compreendam as várias dimensões da exploração dos diferentes conteúdos dentro da prática desportiva, desde os objectivos, os conteúdos conceituais, os procedimentos, os recursos que serão utilizados para tal prática, bem como que elementos essenciais que terão em conta para a sua avaliação.

VENTURINI *et al.* (2010) assumem o desporto como um espaço que proporciona aos meninos e meninas oportunidades para criar, inventare transformar, facto que contribui para que os mesmos sejam fazedores da cultura e não consumidores.

Corroborando com VENTURINI *et al.*, (2010); ALTMANN (2011), o desporto deve ser tratado numa “*perspectiva lúdica e co-educativa*”, tornando-se, desta forma, numa “*grande possibilidade educativa*” para os meninos como para as meninas, assumindo assim, o lúdico como espaço de transformação.

Na senda da definição do desporto, no contexto moçambicano, MURIA (2018: 53) entende que a compreensão do desporto escolar está implícita à falta de um “*alinhamento epistemológico*” no entendimento da Educação Física e desporto. Conforme avança MURIA (2018. 54) este facto faz com que a EF, como área de conhecimento, esteja fragilizada, pois, “*não existe um entendimento consensual na definição do desporto, bem como actuação deste profissional no contexto escolar, o que torna igualmente a formação fragilizado, deficitária e com lacunas na inserção social deste profissional.*”

No nosso entendimento, as discussões levantadas por MURIA (2018) constituem pontos de análise e de reflexão para todos os autores e produtores de conteúdos e materiais escolares, abrindo espaços para uma reflexão profunda sobre o que é a Educação Física e como as modalidades desportivas estão enquadradas dentro dela. Esta reflexão influencia, igualmente, no tratamento da Educação Física na escola, partindo de uma premissa de (des) construção de estereótipos e preconceitos de práticas pedagógicas.

### 4.1.3 A integração de género e “Justiça Social”

O conceito de género surge a partir de feministas americanas. Este movimento adoptou o termo “*gender*” para diferenciar-se do termo “*sex*” (termo em inglês), que passa a ser usado com vista à “*rejeição*” de um “*determinismo biológico*” patente no uso do termo sexo, assumindo-se como um conceito de carácter social. Esta passa a considera-se uma categoria analítica e política (LOURO, 2003:22).

No entanto, pode-se compreender, com clareza, a intenção de LOURO (2003:24), ao fundamentar, de forma detalhada, o uso do conceito género, da seguinte forma:

*“O conceito género pretende referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou como são traduzidas em práticas sociais, conseqüentemente, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”.*

A Estratégia de Género do MINED (2016-2020), destaca a existência de ambientes masculinizados nas escolas, a necessidade de ajustar a linguagem e condições de infraestruturas, criando, desta forma, ambientes favoráveis, como forma de responder às necessidades das meninas, assumindo a educação de qualidade, através de “*conteúdos e metodologias apropriadas deve abranger tanto os meninos quanto as meninas de modo a que as diferenças biológicas sejam assumidas*” (MINED, 2015:1).

À luz da análise das acções estratégicas do MINED, referentes ao período 2016-2020, na garantia da equidade e igualdade de género, entenda-se a terceira e última, não como a menos importante, mas sim, como aquela que deve ser cumprida ao nível macro, por se tratar de “*Boas práticas*”, em que as estruturas devem reforçar a capacidade técnica, financeira e organizacional, garantindo a transversalidade de género de forma eficaz e eficiente e cumprindo um dos princípios emanados na Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 36, que passamos a citar: “*Todos os homens e mulheres são iguais em direitos e oportunidades, na esfera social, económica e política*” (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2004).

#### 4.1.4 Estratégias e procedimentos metodológicos

Foram extraídas as imagens dos livros do aluno e do professor da 6ª e 7ª classe. Os mesmos são da autoria de BERNARDO e INES (2003) e BERNARDO (2003).

Analisamos um total de 87 imagens, sendo 33 referentes à 6ª classe e 54 da 7ª classe, obedecendo a seguinte distribuição: Capas e páginas iniciais (6); Modalidade de Andebol (24); Basquetebol (25); Futebol (15) e Voleibol (17).

Fazem parte das variáveis do nosso estudo, a representação de meninas, meninos e mistas as seguintes: (i) Capas e páginas iniciais; e as modalidades de (ii) Andebol; (iii) de Basquetebol; (iv) de Futebol e (v) de Voleibol, na 6ª e 7ª classes.

Os dados foram analisados com base no método iconográfico de análise de imagens (PANOFSKY, 2002) adaptado por SOUZA (2016), recorrendo à *análise pré-iconográfica, iconográfica e interpretação* iconográfica, assim como na análise de conteúdos BARDIN, (2009) e COUTINHO (2015).

O “*método iconográfico*” analisa e descreve as imagens, tendo em conta o seguinte: as análises “*Pré-iconográfica, iconográfica e interpretação*”, enquanto, a “*análise de conteúdo*” procura interpretar os conteúdos das comunicações do discurso verbal e imagético.

Quanto às técnicas de pesquisa, socorremo-nos da “*entrevista estruturada*” aplicada ao autor do livro didático, da “*observação*” aplicada a cinco (5) professores, e do “*questionário*” aplicado a 18 professores de Educação Física que leccionam o 3º ciclo do Ensino Básico (6ª e 7ª classes).

Na aplicação da técnica de “*análise de conteúdo*” seguindo a perspectiva de BARDIN (2009) e COUTINHO (2015) tivemos em conta as fases de “*pré-análise, exploração do material e sua interpretação*”.

**Tabela 1.** No de Imagens analisadas nas diferentes variáveis

Variáveis	No de imagens		Total
	6ª Classe	7ª Classe	
Capas e páginas iniciais	4	2	6
<b>Desportos Colectivos</b>			
Modalidade de Andebol	8	16	24

Modalidade de Basquetebol	10	15	25
Modalidade de Futebol	4	11	15
Modalidade de Voleibol	7	10	17
<b>Total dos desportos colectivos</b>	<b>29</b>	<b>52</b>	
<b>Total geral por classe</b>	<b>33</b>	<b>54</b>	<b>87</b>

Na **tabela 1**, ilustramos o número de imagens analisadas nas diferentes variáveis, assim, as capas e paginas iniciais apresentam um total de 6 imagens, sendo, 4 na 6ª classe e 2 na 7ª classe, enquanto, a unidade temática de desporto colectivo é composta por 29 imagens da 6ª classe e 52 da 7ª classe.

O maior número regista-se na modalidade de Basquetebol, com 25 imagens e o menor na modalidade de Futebol, com 15.

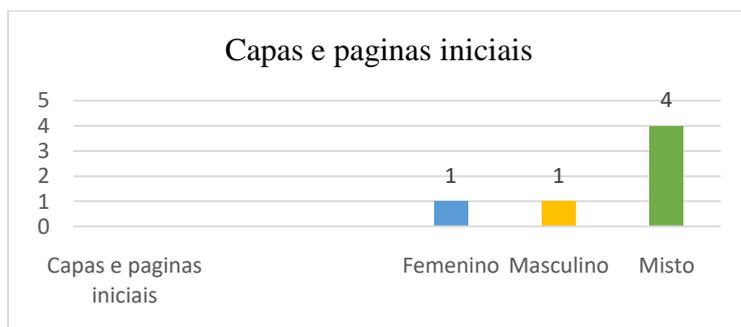
#### 4.1.5 Resultados e Discussão

##### 4.1.5.1 Análise iconográfica e interpretação iconográfica na categoria “Desportos colectivos”

As fases de “*análise iconográfica*” e “*Interpretação iconográfica*” fazem parte da segunda e terceira fases do método iconográfico. Ou seja, posterior às análises “*Pré-iconográfica*”. Nestas fases, é a partir dos aspectos observados e os pontos críticos que associamos às questões de género, tendo em conta as representações de meninas, meninos e mistas nas: (i) “*capas e páginas iniciais*”; (ii) “*Desportos colectivos nas modalidades de Andebol; Basquetebol; Futebol e Voleibol, na 6ª e 7ª classe.*”

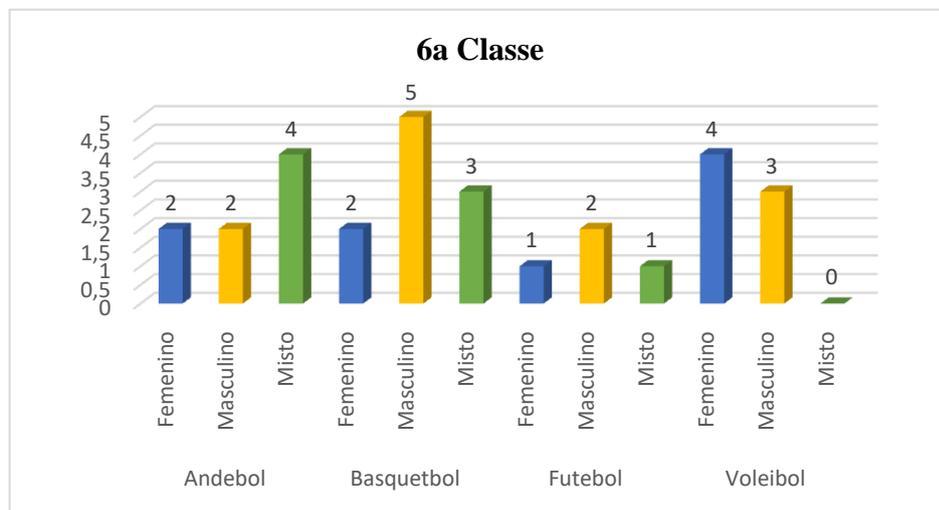
#### 4.2 Análise iconográfica e interpretação iconográfica na categoria “Capas e páginas iniciais”

**Gráfico 1:** categoria “*Capas e páginas iniciais*”



Foram analisadas no total seis (6) imagens das capas e páginas iniciais, sendo 4 da 6ª e 2 da 7ª classe. Assim, observamos que, 16% corresponde à representação do género masculino e 16% do género feminino, e uma representação mista de 68%.

**Gráfico 2.** Desportos Colectivos na Sexta Classe



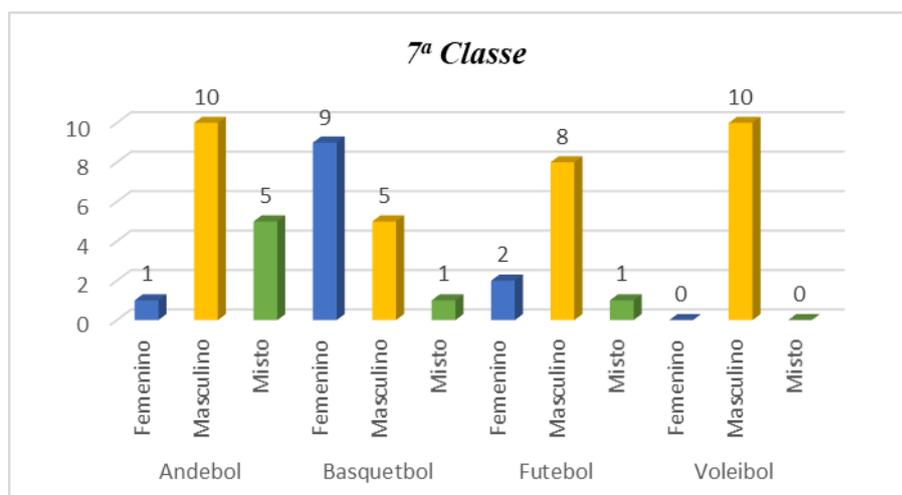
No **gráfico 2.**, apresentamos o comportamento dos desportos colectivos na 6ª classe, em que analisámos o número total de 29 imagens. Esta classe, caracteriza-se por “*hiper-representação do género masculino*”, na modalidade de Basquetebol, com um total de 17% e no voleibol a representação do género feminino em 14%.

Podemos observar ainda que, a modalidade de andebol, é a única com maior representação mista, com 14%, seguida do Basquetebol, com 10%.

Assim, com a “*hiper-representação*” do género masculino, na modalidade de Basquetebol, podemos considerar que a 6ª classe potencia as representações do género masculino, em detrimento do feminino. E, em relação às representações mistas, na modalidade de andebol, podemos considerar que ela, por meio de suas representações, potencia à representações tanto do género masculino, como do feminino, o que permite, no processo de ensino-aprendizagem, a integração de género.

Ainda na 6ª classe, podemos observar que, na modalidade de Futebol, a representação do género masculino, corresponde a 7%, e a mista 3%.

**Gráfico 3.** Desportos colectivos na Sétima Classe



No **gráfico 3**, observamos o comportamento dos desportos coletivos na 7ª classe e constatamos que, nos desportos colectivos, as modalidades de Andebol e Voleibol apresentam a “*hiper-representação*” do género feminino, com 14% e 10%, respectivamente, o contrário acontece no Basquetebol (9). Estas modalidades apresentam o privilégio do género masculino, o que significa que se deve trabalhar com maior destaque no género feminino.

Observando para as representações mistas, na 7ª classe, podemos constatar que, a modalidade de Andebol, se assume com 6%, e abre espaço para que as discussões e reflexões sobre a integração de género possam ser trabalhadas nesta classe com maior facilidade.

Ainda na 7ª classe, podemos observar que, a modalidade de Andebol, se caracteriza por dar maior ênfase à prática do género masculino, enquanto o Basquetebol ao feminino. Deste modo, ambos os casos denotam a discriminação de género.

Assim, na 7ª classe as modalidades demonstram com grandes possibilidades de discussão sobre “*integrações de género*”, em detrimento do Futebol e Voleibol com 3 e 0% respectivamente, enquanto a modalidade de Voleibol potencia a representação do género feminino

Podemos inferir que, a 7ª classe, é caracterizada por uma “*hipe-representação*” do género masculino, nas modalidades de Andebol e voleibol, o que significa que cada uma delas apresenta um total de 19%, uma “*hiper-representação*” do género feminino na modalidade de Basquetebol com 17%.

#### **4.1.5.2 Discussão da Representação do género na categoria “Desportos colectivos”**

Os dados que verificamos na categoria “Desporto colectivos”, caracterizada por uma “*híper-representação*” do género masculino nas modalidades de Voleibol e Andebol, correspondentem a 16 e 15%, respectivamente, enquanto a modalidade de Basquetebol privilegia a representação do género feminino, correspondente a 14%., estão associados à fraca discussão sobre a integração do género.

Um outro elemento a destacar nesta análise é o facto de, tanto na 6<sup>a</sup> como na 7<sup>a</sup> classe, em todas as representações de jogos formais, o género masculino ser o que detêm a bola e que dá início ao jogo, enquanto o género feminino, detém as bolas nas representações de técnicas como passe e drible e nos jogos reduzidos;

O privilégio de representar um género em detrimento do outro, não abre espaço para adopção de estratégias que visem a discussão sobre a integração de género, por exemplo, nas modalidades de Andebol e Voleibol, onde as representações descriminam o género feminino. Estes dados estão em concordância com os resultados encontrados em estudos de SOUSA e ATLMANN (1999); SIMÕES, CONCEIÇÃO e NERY (2004); CARVALHAR (2009) GUIZZO e RIPOLL (2015); BASTOS (2015) PARGA, SOUSA e COSTA (2015) que concluíram que os livros didácticos transmitem e perpetuam estereótipos de género, sobretudo, a discriminação do género feminino.

Ainda assim, os resultados da presente pesquisa estão em concordância com os resultados encontrados na pesquisa de GOMEZ, SILVA e QUEIROS (2008:88), onde foram analisadas 8000 imagens dos manuais escolares do 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclo de Ensino Básico e constataram que se regista uma forte associação de desporto/Educação Física ao mundo masculino que se revela pela sub-representação da figura feminina, na maior parte dos conteúdos de Educação Física. No referido estudo constatou-se que a linguagem utilizada nos textos e legenda é universal masculina, concluindo, desta forma, que os manuais analisados revelavam, inequivocamente, preconceitos.

Na tentativa de discutir e aprofundar os resultados da presente pesquisa, na categoria desporto colectivo (*híper-representação* do género masculino), importa referenciar os estudos realizados por autores como SOUZA e ATLMANN (1999); SIMÕES, CONCEIÇÃO e NERY (2004); e CARVALHAR, (2009), sobre as questões de “género” em Educação Física, que mostraram o predomínio de aspectos relacionados com preconceitos, estereótipos e discriminações do género feminino. Estes estudos recomendam um olhar sobre a construção do género numa perspectiva coeducativa e de equidade como nos referimos.

Pareceu-nos ter ficado evidente no estudo de NOTA (2010:22) sobre a *“Construção de Género e Sexualidade”* que as *“análises dos discursos proferidos nos livros escolares, sobre as relações de género, estão fundadas na sociedade tradicional moçambicana nas quais as relações de género estão enraizadas num homem dominante e mulher dominada”*.

Assim, no diálogo sobre as representações de género, entendemos que é interessante explorar estudos etnográficos que abordam a construção de género nos conteúdos de Educação Física, como é o caso do estudo de UCHOGA (2012:20) que procurou analisar como os diferentes conteúdos interferem nas relações de género. Neste estudo, parece-nos ter ficado evidente que *“nos conteúdos de desportos colectivos, os conflitos são presentes, apesar do autor reconhecer que se trata de um conteúdo que tanto os meninos como as meninas devem aprender ao longo da sua trajectória para o desenvolvimento de habilidade física e motoras”*.

Olhando para a discrepância na representação de género nos livros didácticos, privilegiando um, em detrimento do outro, no nosso entender, podemos associar este facto à discriminação, sendo que a estratégia do Género do MINED (2015: 8) orienta para a criação de contextos de aprendizagem favoráveis e viáveis que facilitem a implementação de *“Leis, políticas, planos procedimentos e práticas ligadas a sua construção, respeitando, deste modo, a equidade e igualdade do mesmo, para além do empoderamento de mulheres e homens”* a todos os níveis, que deve estar associada à construção de identidades de género.

#### **4.1.6 Conclusões**

- Os livros didácticos na categoria de *“capas e páginas iniciais”*, apresentam representações mistas, abrindo possibilidades para a discussão e integração de género;
- Os livros didácticos são marcados por *“híper-representação”* de género masculino, nos desportos colectivos, concretamente, nas modalidades de Andebol e voleibol;
- As concepções de género, na perspectiva dos autores dos livros didácticos, revelam ser necessária a consciência dos professores na discussão das questões de integração de género, apesar de assumirem que os livros foram elaborados num contexto específico;
- Os autores e os professores assumem concepções pedagógicas e de género de forma teórica, pois, na prática, as suas atitudes mostram-se discrepantes;

## Referências bibliográficas

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Editor Edições 70, Lda, 2009.
- BASTOS, F. *A diretora sabe que você está trabalhando isso na sala de aula?": Diversidade sexual e ensino de ciências*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.pp.180
- BERNARDO, I. *Do Movimento a saúde. Livro do aluno, Educação Física*, Maputo, editora texto editores, 2003.
- BERNARDO, I. *Do Movimento a saúde. Manual do Professor de Educação Física*, Maputo, editora texto editores, 2003.
- BERNARDO, I. e Enes, T.. *Corpo Saudável. Livro do Aluno. Educação Física*. Maputo, Textos editores, Lda 2004.
- BERNARDO, I. J. e Enes, T.. *Corpo Saudável. Livro do Aluno. Educação Física*. Maputo, Textos editores, Lda 2004.
- BICCAS, M.. *O impresso como Estratégia de Formação: Revista de Ensino de Minas Gerais (1925-1940)*. Belo Horizonte, Editora Argvmentvm, 2008.
- BOHNSACK, R. A "Interpretação de imagens segundo o método documento documentário". In: WELLER, W E PFAFF, N. *Metodologias de Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática*, editora vozes, Petrópolis, 2010 pp. 114-131
- BONAFÉ, J. "Políticas do Manual Escolar" "Editora Sprint, 2016.
- CARVALHAR, D.. *Relações do gênero no currículo de Educação Física Infantil: A produção das identidades de princesas, heróis e Sapos*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.pp 195.
- COUTINHO, C. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, Lisboa, Editora Artimedina, SA, 2015.
- FEITOSA, A. *Contribuições de Thomas Khum para uma Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa, Editora Instituto Piaget, 1993.
- FONTOURA, M et. al. Gênero e currículo : as questões de gênero no cotidiano da rede escolar pública do município de bento Gonçalves - RS. Anais do 1o Seminário: Diálogos sobre Gênero e Educação: Observando Percursos, Socializando. 2012 [Online] Disponível internet: <https://upplay.com.br/restrito/nepso2012/seminario/uploads/Grupos%20de%20Pesquisa/Artigo%20Genero%20e%20Curriculo.pdf>. Acessado no dia 12 de Setembro de 2017.
- GOMES, P.; SILVA, P. e QUEIROS, P.. "Para uma estrutura pedagógica renovada, promotora da co-educação no Desporto". In: SIMÕES, A. C. e KNIJNIK, J. (Org.): *O*

*Mundo Psico Social da Mulher no Esporte. Comportamento, Género, Desempenho.* São Paulo, Editora Aleph, 2008. pp. 122-145.

GUIZZO B. e RIPOLL. 2015. Gênero e sexualidade na educação básica e na formação de professores: limites e possibilidades. Revista HOLOS. [Online]. Disponível vi internet: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2945>. Acessado no dia 08 de Outubro de 2018.

LOURO, G. Género, Sexualidade e Educação: Das afinidades Políticas, as tensões teóricos-metodológicas. Educação. Revista *Saúde e Educação* n. 46. 2000 [Online]. Disponível via internet: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46..> Acessado no dia 04 de Dezembro de 2017.

LOURO, G.. *Currículo, Género e Sexualidade.* Porto, Editora Porto, 2003.

LOURO, G.. *Género, Sexualidade, Educação: Uma perspectiva Pós-Estruturalista,* 6.ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2003.

MINED. Estratégia de Género no Sector da Educação e Desenvolvimento Humano para o período 2016-2020. Maputo: 2015.

MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico, 3º ciclo.* Maputo, 2003.

MINED. Plano Estratégico da Educação 2012-2016; “*Vamos aprender!*”: *Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento;* Maputo, 2012.

MURIA, A. “Formação de Professores do Desporto a exigência da Complexidade”. In: BENTO, J. et al. (Org): *Cuidar da casa comum: ca Natureza, ca Vida, ca Humanidade-Oportunidades e Responsabilidades do Desporto e da Educação Física.* Edição. Fortaleza, 2018. pp 53-61.

NISTA-PICCOCO e MORREIRA, W... *Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.* São Paulo, Editora Cortez, 2012.

NOTA, J. A Construção de Género e Sexualidade no Currículo do Ensino Básico em Moçambique: Uma reflexão com enfoque pós-estruturalista e teoria queer. Revista UDZIWI. N. 27. 2010 [Online]. Disponível via internet <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/view/192>. Acessado no dia 30 de Novembro de 2017.

PARGA, E; SOUSA, J; e COSTA. M. Estereótipos e preconceitos de género entre estudantes de enfermagem da UFBA. Revista Baiana de enfermagem. V. 14, n. 1, 2001 [Online]. Disponível via internet: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/3846/2815..> Acessado no dia 21 de Maio de 2017.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Boletim da República: Lei que regula o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique. In: Boletim da República, 6/92 de 6 de Maio de 1992.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE: Constituição da República de Moçambique, 2004.

SACRISTIÁN, G.. *O Currículo, Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

SCOTT, J. *Gender: Useful Category of historical analyse Gender and the Politics of History*, New York, Columbia University Press, 1989.

SÉRGIO, M/. *Algumas teses sobre o Desporto*. Lisboa, Editora Compedium, 2001.

SILVA, T. *Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias críticas do currículo*, Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2010.

SIMÕES, A; CONCEIÇÃO, P. e NERY. “Mulher, Esporte, Sexo, hipocrisia”. In: SIMÕES, A. e KNIJNIK, J. (Org.): *O Mundo Psico Social da Mulher no Esporte. Comportamento, Género, Desempenho*. 3. ed. São Paulo, Editora Aleph, 2004. Pp. 45-70.

SOUZA, S. S. *Educação e Desenho. O livro Didático e as influências ideológicas das imagens*. Feira de Santana, Editora Universidade Estadual de Feira de Santana, 2016.

UCHOGA, L.. *Educação Física Escolar e Relações de Género: Riscos, Confiança, Organização e Sociabilidade em diferentes Conteúdos*. Dissertação de Mestrado, Campinas, 2012.

VENTURINI, G, et al. In: Revista *Digital*, Buenos Aires, número 147, Agosto, 2010.

VIANNA, J; CHAVES, J e BERNARDI, F. Livro didático como instrumento de apoio para a construção de propostas de ensino de Ciências Naturais. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciências. Florianópolis, Novembro, 2000.

## 4.2 Pedagogia como Profissão Feminina versus Pedagogia Femenista: Subjectivação a Partir das Políticas de Formação nas Universidades Moçambicanas

*Elsa Maria Frederico Livo Ozobra<sup>58</sup> e Arcénio Olíndio Luís*

*Luabo<sup>59</sup>*

### Resumo

O presente artigo, com o tema Pedagogia como Profissão Feminina versus Pedagogia Femenista: subjectivação a partir das políticas de formação nas universidades Moçambicanas, tem como pretensão reflectir em torno dos factores que fazem com que as mulheres sejam vistas como um grupo que preferem esta área que outras. Para a pesquisa, partimos com os pressupostos de que a ocupação de espaços de poder é politizada e estereotipada, uma vez que a ideia de preferência deste e daquele espaço é construída por cima de interesses masculinos. Como método, recorreremos à técnica de revisão bibliográfica. Os resultados confirmam a ideia de que a educação tradicional moçambicana, que privilegia o homem e divide as tarefas feitas pelo homem e feitas pela mulher, constroem esse imaginário de que há profissões de mulheres e de homens, aliado aos preconceitos dos manuais escolares, que colocam as mulheres numa posição inferior à dos homens, constituindo assim factores que concorrem para a supremacia do homem em relação à mulher. Daí que sugerimos a desconstrução desses imaginários masculinizam espaços, a partir de movimentos feministas que lutem para a visibilização da mulher moçambicana.

**Palavras-Chave:** Pedagogia profissão feminizada, Esteriótipos, Universidades Moçambicanas.

---

<sup>58</sup> **Elsa Maria Frederico Livo Ozobra**, docente da Universidade Licungo Moçambique atualmente doutoranda do curso de psicologia na Universidade Federal Fluminense- Niterói- Rio de Janeiro- Brasil; Mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica, Delegação da Beira - Moçambique.

<sup>59</sup> **Arcénio Olíndio Luís Luabo**: Docente da Universidade Púnguè, em Tete, Moçambique. Mestre em Educação e Ensino de Português pela Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Arte da Universidade Pedagógica. Doutorando em Comunicação pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro-Brasil. Tem uma pós-graduação em Direito de Trabalho pela Universidade Cândido Mendes-Brasil. Como investigador, pesquisa em: 1. **Sociolinguística** (Nome enquanto produto social, práticas linguísticas, interacção comunicativa associada a culturas Africanas, provérbios, linguagem não verbal, a questão da comunicação intercultural, Religião e sua relação com a linguagem, Paisagem linguística urbana e não urbana, Dialectologias, políticas linguísticas, redacção e análise linguística e discursiva de textos.) 2. **Didáctica de Português** (Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, Oficinas linguísticas no Ensino de Línguas, Desenvolvimento curricular, o lúdico e a aprendizagem, políticas educativas, o valor do silêncio no ensino e o currículo oculto). 3. **Comunicação** (Estuda acesso à informação, Comunicação política e institucional, Mídia e democracia e Cobertura jornalística)

## 4.2.1 INTRODUÇÃO

(...)a tentativa de ordenar a complexidade do pensamento feminista obscurece sua natureza fluida e interconectada. Por conta da grande diversidade de posicionamentos, muitas autoras não se utilizam mais do termo feminismo no singular, mas no plural: feminismos. A preocupação não está tanto na classificação das diferenças mas em sua valorização e no reconhecimento de que representam uma grande riqueza para o movimento (Bryson, 2003 p. 2)<sup>60</sup>.

O presente artigo, com o tema *Pedagogia como profissão feminina versus Pedagogia feminista: subjectivação a partir das políticas de formação*, tem como foco a reflexão em torno da pedagogia como profissão feminista em Moçambique e, mais concretamente nas universidades Moçambicanas. Começaremos esta reflexão buscando um olhar diacrónico do debate. Historicamente, muitos processos educativos têm sido caracterizados por uma educação sexista, privilegiando os homens com reforço às práticas da sociedade patriarcal. Numa outra perspectiva e realidade, contrária ao privilégio do homem que aqui abordamos é sobre as práticas que propõem uma Pedagogia Feminista voltada para o empoderamento e emancipação de grupos de mulheres, desconstruindo, assim, paradigmas que as leva à submissão, inviabilizando suas práticas, assim como uma tendência que mostra que existem profissões que têm a mulher como sua preferência (SANTO & BOMFIM PUT LOURO, 1997).

A perspectiva da Pedagogia Feminista, para além da pretensão de que sublinhamos no parágrafo acima, do parafraseamento de Santos e Bomfim *op. cit.*, parte do pressuposto de que vivemos numa sociedade marcada por desigualdades nas relações entre mulheres e homens. Nesse caso, o controle masculino sobre as mulheres é definido por relações de poder, podendo, na maioria das vezes, subordiná-las, invisibilizando-as como construtoras de sua própria história e suas práticas quotidianas. Porém, no artigo, não comparamos poderes entre homem e mulher, mas sim, mostramos que, de certo, as áreas da pedagogia são feministas e explicamos porque as mulheres preferem emponderar-se como profissionais escolhendo esta área.

Aliás, como assume Silva (2003),

as análises sobre o género concentravam-se inicialmente sobre o acesso à educação. Tais estudos sobre o acesso derivavam do facto de haver um acesso desigual entre homens e mulher. De uma fase inicial sobre a análise do acesso consoante o género, os estudos na área do Currículo, foram mostrando que a

---

<sup>60</sup> BRYSON,(2003)

questão não era meramente de acesso, mas havia desigualdades de género nos próprios currículos (SILVA, 2003,p.92).

Assim, como dissemos, a discussão de Silva op. cit., serve de base histórica (diacrónica) para situar esta mulher no campo de educação e profissional, pois, como defende Silva (2003:93), “a ênfase desloca-se do acesso para o quê do acesso. Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e formas de conhecimento do patriarcado, mas de transformá-las radicalmente para reflectir os interesses e as experiências das mulheres”. Nesta esteira, verificava-se monopolização de certos cursos por homens (Ciências Exactas, Engenharias, Cursos Tecnológicos, etc) e outros cursos eram monopolizadas por mulheres como, por exemplo, Cursos de Letras, Magistério Primário, Corte e Costura, culinária, etc.

Para a concretização das nossas pretensões, na esteira descrita acima, alinhamos a pesquisa aos estudos sobre a análise de estereótipos de género como estando na base da escolha dos cursos e das profissões, tal como idealiza Silva op cit. Ou melhor, o mesmo autor assume que as pesquisas passam a concentrar-se na análise dos materiais curriculares que , segundo ele, são usadas para reforçar os estereótipos e os preconceitos de género. Outrossim, no mesmo diapasão do autor que temos vindo a citar, as análises realizadas na área de estudos curriculares tomam como base análises feministas que enfatizam esse campo de abordagem, tal como podemos conferir em Silva op. cit., (p.93) de que “**o mundo social está feito de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento**”(grifo nosso).

Por outro lado, Prá (1997) assume que,

As idéias e a ação do feminismo modificaram a realidade das sociedades ocidentais e têm encontrado cada vez mais eco entre sociedades não-ocidentais. Ainda que muitas dessas mudanças não tenham sido devidamente investigadas, elas não deixam de ser perceptíveis no cotidiano de homens e mulheres” no que diz respeito a seus valores, crenças e comportamentos (PRÁ ,1997, p. 42).

Por isso, queremos, a partir da reflexão em torno da realidade moçambicana, explorar este conceito, na medida em que nos debruçaremos sobre a profissão pedagógica como área com uma afinidade feminista nas universidades moçambicanas, numa perfeita concordância de que

,a perspectiva feminista provoca uma “verdadeira reviravolta epistemológica” nos currículos, ao realçarem a “importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, as artes, a estética, o comunitarismo e a cooperação – características que estão, todas, ligadas às experiências e aos interesses das mulheres” (SILVA ,2003, p.94).

Em um diálogo com estudos curriculares, que defendem que é necessário construir currículos que expressam tanto uma visão masculina como também feminina, pois as questões do género na área deste campo não se olham apenas para os problemas das mulheres, mas olham-se à relação entre homens e mulheres. Daí que, segundo Silva op. cit.,(p.97) , uma das principais questões que se colocam nos estudos supracitados são “como o currículo está implicado na formação da masculinidade e feminilidade?”. Os Estudos Curriculares interessam-se e estudam o género porque não pode ignorar “as estreitas conexões entre conhecimento, identidade de género e poder (...). por isso o currículo é, entre outras coisas, um artefato de género; um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de género. Para o efeito, analisamos aqui as questões de género relacionadas com o currículo, situando-nos nas discussões sobre a diversidade e a diferença cultural, tal como assegura Takahashi (2006, p.3), *apud* Dias (2009, p.51), de que é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura na terra. Ela pode ser biológica ou cultural.

No que diz respeito à estrutura do artigo, importa dizer que é organizado por uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Já em termos de objectivos, o presente artigo pretende refletir, de forma teórica, em tornos da profissão pedagógica como pertencente à preferência feminista nas universidades moçambicanas, assim como as razões por detrás dessas preferências. E, como pergunta a responder ao longo do artigo é: ***Com base na subjectivação das políticas de formação em Moçambique, quais as razões ou fatores que fazem com que a Pedagogia seja vista como profissão feminista nas universidades Moçambicanas e como este estereótipo se constroi?***

#### **4.2.2 Quem é o profissional da pedagogia em Moçambique?**

Em termos históricos, em Moçambique, o profissional da pedagógica é formado na Universidade Pedagógica e Universidade Eduardo Mondlane, concretamente nas Faculdades de Ciências da Educação e Psicologia. Esta faculdade(a da Universidade Pedagógica ) é uma das unidades orgânicas criadas 1986, na altura de criação do Instituto Superior Pedagógico (ISP), actual Universidade Pedagógica (UP). Nessa altura, tinha a denominação de Faculdade de Pedagogia e Psicologia, tendo mais tarde, em 1995, passado para a designação de Faculdade de Ciências Pedagógicas, aquando da transformação do ISP em Universidade Pedagógica.

A Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia desempenha um papel preponderante na formação psicopedagógica e didáctica dos estudantes da Universidade Pedagógica, tendo, para o efeito, a responsabilidade de leccionação de disciplinas como

*Organização e Gestão Escolar, Teoria da Educação, Fundamentos de Pedagogia, Didáctica Geral, Psicologia Geral, Psicologia de Desenvolvimento e de Aprendizagem e Necessidades Educativas Especiais*, em todos os cursos de ensino, existentes na Universidade Pedagógica.

Dados actualizados da Universidade Pedagógica - Delegação da Beira, actualmente Universidade Licungo-Extensão da Beira, em Moçambique, apontam para um total de 49 profissionais da área pedagógica, de entre estes 13 é constituído por mulheres. Um outro dado importante sobre os cursos da área pedagógica indica que o primeiro curso sobre esta área na universidade foi aberto em 1986, na Universidade Pedagógica- Delegação da Beira, contando hoje com um total de 555 alunos, no Curso de Ensino Básico, entre estes, 202 homens e 353 mulheres, números que evidenciam uma aderência destes cursos por mulheres. Por isso, em termos históricos, olhando para os números, há que dizer que a frequência das mulheres a aderirem este curso vem aumentando .

#### **4.2.3 Pedagogia, profissão feminista? diferença entre saber intelectual e saber manual; os estereótipos de gêneros constituindo essa profissão**

Como observa Toscano (1992, p. 17)<sup>61</sup>, o feminismo marca a história da humanidade como um facto social significativo, pelo número de actores envolvidos e pela “influência de tais actores no conjunto das relações, sejam elas de natureza política, ideológica, económica ou social”, podendo-se dizer o mesmo quanto “à importância desse facto para o conjunto da sociedade, como desdobramentos das mudanças nas relações inter-pessoais”. Dada esta afirmação, uma das grandes questões que se tem levantado é saber se de facto existem profissões meramente de mulheres e, porque motivações estas profissões atraem as mulheres?

No dizer de Alves, (1985)<sup>62</sup>, no Brasil, por exemplo, as primeiras publicações destinadas a definir o feminismo o apresentaram como um movimento político e intelectual dedicado à “repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados” . Para op. cit., são marcas antigas, constantes e necessárias, impressas pela ação de mulheres de todas as idades, etnias e camadas sociais, a luta pela emancipação, emponderamento e, estudos de e sobre a mulher. Na mesma linha, com o ingresso de feministas no mundo académico, criaram-se grupos de pesquisadoras dedicadas à organização e à elaboração das teorias e práticas acumuladas pelo feminismo. Por outra via, a procura por novas maneiras de pensar a cultura e o conhecimento marca estes grupos. Os estudos feministas questionam os paradigmas das ciências e as definições tradicionais de sociedade, política, público, privado, autonomia, liberdade, etc. Em Moçambique, o movimento feminista ainda não se faz sentir, enquanto grupos organizados, mas sim há mulheres feministas que escrevem e pesquisam de forma isolada esta temática, ou

<sup>61</sup> TOSCANO e GOLDENBERG (1992)

<sup>62</sup> ALVES e PITANGUY(1985)

melhor, nas academias moçambicanas hoje, não existem pesquisadoras quem têm esta temática como sua linha de pesquisa, se encontra, são pesquisadoras que o fazem de forma individual.

Na mesma esteira, muitas autoras defendem que uma das principais características do feminismo é a politização das relações pessoais. Não há neutralidade no espaço individual, nem o público é a única esfera do político. A forma como as relações interpessoais (homens e mulheres, pais e filhos, brancos e negros, hetero e homossexuais, patrões e operários, etc.) estão organizadas, diz respeito à organização social como um todo. Por isso a educação é reconhecida como um dos meios chave para garantir o acesso igual ao conhecimento, capacidades, emprego e à participação na tomada de decisões que afetam a vida. É o instrumento mais importante do empoderamento para equipar os indivíduos de uma compreensão sobre as suas próprias comunidades e necessidades particulares. Através da educação, a mulher torna-se mais informada para participar em todos os setores do desenvolvimento, aumentando assim a sua auto-estima, confiança, bem como a melhoria do seu estatuto social (SARDCapud METRO, 2015,p.12). Por conseguinte, segundo *op. cit.*, prática também válida em Moçambique, a formação de professores não inclui disciplinas obrigatórias ou opcionais em matéria de género, que permitiriam aos professores e professoras compreender como se formam as desigualdades de género e o seu papel na eliminação das mesmas, assim como, como se explica que, se se for a confirmar, por que muitas mulheres têm a pedagogia sua área preferida.

#### **4.2.4 Institucionalização de género no Sector da Educação em Moçambique**

Para Mcas (2016), o MINEDH tem uma Unidade de Género que funciona dentro do Departamento de Recursos Humanos. O fato de a unidade pertencer a um departamento aumenta as suas possibilidades de ter um orçamento para suas atividades, porém até 2016, a unidade não tinha claro qual era o seu orçamento.

O MINEDH, segundo *op. cit.*, descentralizou a figura de ponto focal de género até ao nível das escolas (em princípio todas escolas têm um ponto focal de género), porém, nem sempre tem orçamento para a realização de suas atividades e, em alguns casos, não estão esclarecidos sobre as suas funções. Contudo, de entre várias oportunidades e desafios, esta unidade tem:

##### **4.2.4.1 Oportunidades:**

i. Existência de um alto índice de ingresso às escolas no ensino primário. (ii) Existência de uma Estratégia de Género recente com plano de acção e orçamento definido. O orçamento estável do setor (tem-se mantido em cerca de 20% anual desde o ano 2000) permite dar continuidade as iniciativas em curso.

- ii. Existência de uma Unidade de Género e de pontos focais de género desde o Ministério até as escolas;
- iii. Apoio dos doadores ao setor, através de financiamento direto aos programas da instituição e.
- iv. Realização de campanhas para prevenção de casamentos prematuros nas escolas e comunidades, por instituições do Estado e da sociedade civil. (*opcit*)

#### **4.2.4.2 Desafios:**

- i. Aumento da qualidade do ensino, o que contribuirá no maior acesso aos recursos educacionais e produtivos e possivelmente a estabelecer relações de género mais igualitárias.
- ii. Aumento da taxa de retenção da rapariga, especialmente no ESG e na AEA, de modo a elevar as opções das mulheres ao ensino técnico profissional para poderem aceder ao emprego no sector formal e em postos tradicionalmente reservados aos homens
- iii. Elaboração de mecanismos institucionais eficazes para criminalizar o assédio e abuso sexual de raparigas praticado por professores e alunos – revisão do Despacho 39/2003.
- iv. Fortalecimento da coordenação entre o Sector da Educação e instituições que velam por famílias desfavorecidas para reduzir o impacto da pobreza no acesso e retenção de raparigas e mulheres às escolas.
- v. Visualização da relevância da educação às famílias através de palestras e campanhas de sensibilização nas comunidades.

#### **4.2.5 Ensinando a transgredir: educação como forma de liberdade panafricanismo de mulheres – Bell Hooks**

Segundo Ambrósio (2013):

Bell constata, como professora de carreira, que o que muitos professores têm feito é apenas estafar os alunos, enchendo com os estigmas e conservando o machismo, o sexismo e o racismo dentro das escolas. A forma como as mulheres são tratadas é questionável, não apenas no contexto educacional, mas no geral. Porque os homens pensam que detêm todo o poder (visão machista) é condenável pela Bell Hooks (AMBRÓSIO,2013,p.32).

Se olharmos para a citação acima, podemos questionar se esses professores não querem abrir as mentes para a mudança? Por que muitos acreditam que a academia é apenas

um lugar por onde os professores passam e no final do mês, o salário entra na conta? A academia é muito mais que isso.

Já Hooks *apud* Ambrósio (2013),

[... A academia não é o paraíso, mas o aprendizado, é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossas camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade...] (AMBRÓSIO, 2013,p.56)

Por sua vez, Ambrósio (2013), diz que, por que muitos alunos não conseguem falar, por que os alunos negros nos colégios não são vistos, por que as mulheres sempre estão nas últimas carteiras? Muitos professores brancos e negros não conseguem tratar ou, pelo menos, conversar com os alunos. Não se pode excluir os alunos pela sua condição social ou étnica. A escola não é lugar de opressão e, todos os alunos deveriam ter garantido o direito à voz, o que nunca acontece. Porém, nos séculos XX e XXI, muita coisa está sendo recriada e o aparecimento de movimento feminista é uma característica que tem ajudado o combate à opressão. Como dissemos, em Moçambique e, nas academias mocambicanas, ainda não emergiram movimentos feministas organizados, o que nos permite dizer que o preconceito pela mulher continua ainda não combatida, se atendermos que o movimento feminista das afro-americanas e as afrodescendentes tem o marco importante para o sistema educacional porque elas sempre lutam contra o racismo, o preconceito e outras desigualdades nos países. Por isso que Bell procura incutir a pedagogia libertadora e transgressora da nossa sociedade. Ou por outra, alguns pontos precisam de profundas análises como o comodismo, a falta de compromisso e a conservação dos métodos pedagógicos arcaicos, que devem ser combatidos.

Com o dito acima, aliado a visão de op cit., podemos reafirmar que o ensino transgressor é uma receita para as sociedades preconceituosas como a brasileira. Ensinando a transgredir é um livro abrangente, e verifica como os negros são vistos. Sabemos que o Ocidente tem padronizado tudo, sobre os estigmas velados pelo véu do racismo, sexismo, sobre a imagem dos homens negros, apenas adquirindo a liberdade de ter contato com brancas, visão estereotipada que deveria ser uma luta pública pela igualdade racial e a política privada.

Para transgredir, é preciso conhecer as muitas mulheres negras que têm trabalhos brilhantes, como Bell Hooks. A literatura afro-americana e das mulheres no geral

desconstruiu várias visões que, até então, não se discutiam e nem se falavam. Na perspectiva de Hooks, *apud* Ambrósio (2013), “Crítica literária é o ambiente que melhor tem permitido as mulheres afirmar a voz feminista. Boa parte da escrita desmascaram formas de exploração da opressão sexual da vida dos negros, e recebeu atenção e ariscos falar criticamente sobre ela...”. Desta forma, fica difícil em Mocambique, já que não se verificam ou encontram mulher unidas para a defesa do feminismo.

Ainda Ambrósio (2013), afirma que as feministas trabalham para a cultura acadêmica seja mais aberta e abrangente, e as guerras entre a tradição conservadora e a transgressão, possa ter reconhecimento e o mérito dessas pensadoras. Hooks *op cit*, *apud* Ambrósio (2013) sublinha que “ O patriarcado escrevera que Bell crescera nesta cultura do uso da coerção punição violenta e assédio verbal. Os homens negros tinham mais poder e autoridade que as mulheres negras! Mas, na faculdade, os homens teriam sido castrados, pelo trauma da escravidão, e impedidos do direito de privilégios e poderes masculinos.” Já sobre as universidades mocambicãs, vale citar que, as mulheres vêm de um sistema educativo que direciona a mulher para profissões mais viradas a questões domésticas e ao papel do ensino das crianças nas comunidades, o que se constitui como factor que leva as mulheres a aderirem a pedagogia como sua profissão de preferência.

Insistimos, pela razões acima, em dizer que não adianta menosprezar o feminismo porque os estudos dessas mulheres demonstravam o crescimento dos alunos negros, mulheres e sua presença em universidades nos Estados Unidos. É preciso dar créditos para as feministas negras como Celestine Ware, Toni Cade, Bambara, Michele Wallace e Angela Davis. Temos que reconhecer que a educação precisa de diversos métodos e estilos para o ensino e os estímulos para aprendizagem partindo de exemplos. Daí que ele demonstra a importância da educação como prática social humanista, que precisa do empenho e de muito trabalho por parte dos educadores. A mudança dos profissionais é importante. “Estudar é um dever revolucionário”, lema proposto pelo primeiro presidente angolano, António Agostinho Neto. Temos que abraçar a mudança, e fazendo-a podemos viver num mundo onde a liberdade seja para todos.

#### **4.2.6 Conceito de Género e de Identidades de Género**

Segundo António e Hanguana (2013),

Partindo de estudos de vários autores, definiremos género como às relações - que envolvem homens e mulheres - socialmente construídas e expressas através de discursos sociais sobre o masculino e o feminino, associados às expectativas sociais e também aos papéis sociais estereotipados. Estes discursos têm uma forte carga de poder, o que faz com que as relações de género sejam acima de tudo Relações de Poder (ANTÓNIO e HUNGUANA, 2013, p.6).

Sob estas ideias de género, se vai construindo a Identidade de Género, que não é uma categoria fixa e preestabelecida, mas algo dinâmico e construído pelos indivíduos nas suas relações com os outros. Portanto, Género e Identidade estão intrinsecamente ligados às questões sociais, históricas e discursivas e não podem conseqüentemente, ser pensados ou teorizados de maneira isolada. Muito frequentemente, as instituições reproduzem as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres e a ordem de hierarquia e poder, expressando uma lógica institucional genderizada.

#### **4.2.7 Política de Educação e Equidade do Género em Moçambique**

Segundo António e Hinguana (2013):

A igualdade de género é em primeira instância garantida pela Constituição da República de Moçambique (2004) que no capítulo sobre os “Objectivos fundamentais “do Estado refere-se à defesa e à promoção dos direitos e da igualdade dos cidadãos perante a Lei. No seu Art.º 36 (Princípio de igualdade de Género) afirma que o homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural (ANTÓNIO E HUNGUANA, 2013,p.9).

Para Marciel *apud* Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica em Maputo (2014):

O papel da mulher moçambicana no seio da família, da sociedade e do Estado tem sido uma das preocupações constantes do Governo de Moçambique, desde a independência nacional. A 14 de Março de 2006, na V Sessão do Conselho de Ministros, foi aprovada a Política de Género e Estratégia da sua Implementação. Como se pode ler nesse documento, esta política tem por missão “promover e melhorar a efectiva participação de mulheres e homens no processo de desenvolvimento do País, garantindo o empoderamento e a elevação do estatuto da mulher (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA EM MAPUTO,2014,p.117).

A Política de Género rege-se por vários princípios, nomeadamente o princípio da unidade, o princípio da justiça social, o princípio da equidade, o princípio da igualdade, o princípio da não discriminação, o princípio da integração de género e o princípio da não violência.

Já o princípio da equidade, segundo *op. cit.* (p.118), assenta “no reconhecimento e respeito dos direitos humanos e no fato de que a equidade entre o homem e a mulher deve conduzir a ações específicas de melhoramento do estatuto do género a todos os níveis, com observância da diversidade cultural que caracteriza a sociedade moçambicana” . Este princípio está intrinsecamente ligado ao princípio da igualdade que assenta na “igualdade de direitos, oportunidades e benefícios entre o homem e a mulher em todos os domínios da vida política, social, económica e cultural, independentemente da cor, raça, origem étnica ou

geográfica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição sócio-económica, profissão, filiação partidária e crença política.” Contudo, este princípio e política não têm sido respeitados na prática uma vez que não existem indicadores claros de controle e avaliação da implementação da política.

Para Marciel *apud* Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica em Maputo (2014,p.118), o Conselho de Ministros definiu que a Política de Género deve ser implementada nos diversos atores da sociedade moçambicana, incluindo o governo e as instituições do Estado e os educadores. Por essa razão, um dos temas transversais definidos pelo Ministério de Educação para todos os níveis de ensino é **Educação para a Equidade do Género (Género e Equidade)**. Este tema visa “a promoção da igualdade dos direitos e deveres dos alunos e das alunas, através de uma Educação livre de preconceitos e estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais ” . Mais uma vez, este tema cai por terra por não existir uma forma clara da sua implementação na prática, muito menos a sua avaliação.

As abodagens acima expostas trazem a reflexão de que a questão da educação e equidade género devem ser levadas a sério, sobretudo no respeito dos direitos humanos, visto que todo o cidadão moçambicano tem direito a educação, assim como as possibilidades económicas, políticas e sociais idempetentes das diferenças existentes, no entanto, Freire *apud* Silva (S/A:8), acrescenta que:

A temática de género e sexualidade como ponte para demonstrar que na contemporaneidade é importante que a escola de fato respeite a autonomia de ser dos educandos e educandas e mais do que isso compreende a multiplicidade de seus -processos de subjetivação fortalecendo a autoconstrução (SILVA,S/A,p.8).

Por meio da construção de subjetividades autônomas e conscientes é que se pode firmar o respeito a diversidade sexual e de género, bem como naquilo que Freire postulou como a ética surgida da consciência do inacabamento do ser, instituir relações de género equalizadas sem riscos aos direitos ou a cidadania dos sujeitos. Entretanto, nesta implementação os fatores históricos devem-se ter em conta, pois a educação tradicional na África e Moçambique forma a mulher para o casamento ou tratamento do lar e o homem para o resto das coisas, o que se deve lutar para inverter , atravez de consciencialização da população com base em vários programas educativos.

#### 4.2. 8 Considerações Finais

Compulsados muitos autores sobre a temática, concluímos que,

- a) Quer em Mocambique, quer no mundo, a relação entre o homem e mulher caracteriza-se por uma relação de poder, em que o homem sempre se vê acima da mulher em diversos contextos;
- b) Em Mocambique, diferentemente do resto do mundo, não se encontram mulheres organizadas para lutarem contra a supermacia do homem, o que consolida, até certo ponto, esta posição de desequilíbrio da mulher em relação ao homem;
- c) Os dados da Universidade Pedagógica-Delegação da Beira, actual Extensão da Universidade Licungo, mostram que, nos cursos ligados à pedagogia, são maioritariamente frequentados pelas mulheres, o que reforça a ideia de que esta profissão é feminista.
- d) A educação tradicional moçambicana, que privilegia o homem e divide as tarefas feitas pelo homem e feitas pela mulher, constroem esse imaginário de que há profissões de mulheres e de homens, aliado aos preconceitos dos manuais escolares, que colocam as mulheres numa posição inferior a dos homens, constituem fatores que concorrem para a supremacia do homem em relação a mulher.

## Referências Bibliográficas

<sup>1</sup><https://www.up.ac.mz/2-uncategorised/466-faculdade-de-ciencias-da-educacao-e-psicologia> (Consultado no dia 28/09/2019, pelas 16:05)

<sup>2</sup><http://estudante.sapo.mz/artigos/artigo/universidade-pedagogica-de-moc-378420.html> (Consultado no dia 28/09/2019, pelas 16:15)

AMBRÓSIO, Gabriel, “*Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*”, de Bell Hooks por Africa, 2013. Disponível em : <http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ensinando-transgredir-educacao-como-pratica-de-liberdade-de-bell-hooks> (Consultado no dia 28/09/2019, pelas 12:6)

ANTÓNIO, Elisa e HUNGUANA, Carolina, *Relatório do estudo sobre género no ensino superior em Moçambique*, Maputo, 2013. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DCI/Documents/Estudo%20sobre%20Genero%20no%20Ensi%20no%20Superior.pdf> (Consultado no dia 28/09/2019 pelas 18:36)

CENTRO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (CEPE) DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, *Transversais em Mocambique: Educação, Paz e Cidadania*, Maputo, 2014. Disponível em : [https://www.academia.edu/123tt65649/%C3%81reas\\_Transversais\\_em\\_Mocambique\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Paz\\_e\\_Cidadania?auto=download](https://www.academia.edu/123tt65649/%C3%81reas_Transversais_em_Mocambique_Educa%C3%A7%C3%A3o_Paz_e_Cidadania?auto=download) (Consultado no dia 28/09/2019, pelas 19:06)

METRO, Paulina João Mungozana, *Papel da Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) no Empoderamento da Mulher: O Caso do Centro de AEA de Muhalaze*, Maputo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/123456789/350/3/2015%20%20Metro%2C%20Paulina%20Jo%C3%A3o%20Mungozana.pdf> (Consultado no dia 28/09/2019 pelas 17:28 minutos)

MINISTERIO DO GÉNERO, CRIANÇA E ACÇÃO SOCIAL, *Perfil de Género de Moçambique* *Perfil de Género de Moçambique* Maputo, 2016 . Disponível em : [https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/perfil\\_de\\_genero\\_de\\_mocambique.pdf](https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/perfil_de_genero_de_mocambique.pdf) (Consultado no dia 28/09/2019 pelas 17:50 minutos)

SILVA, Melanie Laura Mariano da Penha, *Sujeitos, género e educação na perspectiva da pedagogia da autonomia*. Bassil, S/A, <https://pdfs.semanticscholar.org/8f5f/47a95734e114d5d5b6ebd6fe69d531b307af.pdf> (Consultado no dia 28/09/2019 pelas 20:57 minutos)

### 4.3 Contribuições do Pensamento Crítico e do Pensamento Criativo para o Futuro do Bem-Estar Social Sustentável

*Carvalho, Themys de Cássia Moura de  
Doutora em Ciências da Educação com Especialidade em Psicologia da Educação  
Orcid.org/0000-0002-7483-7722  
Universidade do Minho, Portugal*

#### Resumo

Numa sociedade em constante mudança, o pensamento crítico e o pensamento criativo são ferramentas úteis para avançar com a realização de níveis de bem-estar dignos e sustentáveis para indivíduos e comunidades. Neste contexto e ao mesmo tempo em que as inovações em domínios como a ciência e a tecnologia, a humanidade precisa cada vez mais de fórmulas para fazer face aos problemas ambientais, econômicos e sociais, no âmbito do pleno desenvolvimento dos direitos das pessoas. O pensamento crítico e a criatividade podem oferecer novas metodologias e ambientes que favoreçam este processo, mas é necessário abordar a tarefa a partir da consciência coletiva. Neste contexto, o inquérito apreciativo e a metodologia Oásis são apresentados como opções potencialmente eficazes para uma mudança social transformadora e sustentável.

Palavras-chave: Pensamento crítico, pensamento criativo, inovação social, sustentabilidade, futuro.

#### RESUMEN

En una sociedad en constante transformación, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo constituyen herramientas de gran utilidad para avanzar en el logro de niveles dignos y sostenibles de bienestar para los individuos y las comunidades. En este contexto y a la par que las innovaciones en campos como la ciencia y la tecnología, la humanidad necesita, cada vez más, fórmulas para abordar los problemas ambientales, económicos y sociales, en el marco del pleno desarrollo de los derechos de las personas. El pensamiento crítico y la creatividad pueden ofrecer nuevas metodologías y entornos que favorezcan ese proceso, pero es necesario abordar la tarea desde la concienciación colectiva. En ese marco, se presentan la Indagación Apreciativa y la metodología Oasis como opciones potencialmente eficaces para el cambio social transformador y sostenible.

Palabras clave: Pensamiento crítico, pensamiento creativo, innovación social, sostenibilidad, futuro.

#### 4.3.1 Introdução

A nossa sociedade parece estar a tornar-se cada vez mais imprevisível à medida que se torna mais interligada e interdependente através da comunicação instantânea global (Montuori & Donnelly, 2020). Com efeito, as mudanças que estão a ocorrer em resultado da globalização estão a levar a efeitos sem precedentes, devido à sua amplitude e intensidade, à vida de

indivíduos e comunidades, resultando em desenvolver-se o dia-a-dia num quadro de elevada complexidade, incerteza, instabilidade e risco (Bauman, 2017; Beck, 2007).

Perante isto, o papel do pensamento crítico e criativo é desenvolver ferramentas adaptadas e eficazes para novas situações. Precisamos de um pensamento mais relativo e flexível, um "pensamento errante" (Gramigna, 2012), adaptativo e em mudança, disposto a considerar o novo, o imprevisto e até o errado como parte do processo de compreensão das novas reestruturações e itinerários da modernidade. Um "pensamento complexo" (Morin, 2001), que não procura eliminar contradições ou reduzir à força a incerteza e ambigüidade das situações, mas aspira a ajudá-los a superar o conhecimento fragmentado e a construir um pensamento multidimensional.

Ao longo destas páginas vamos considerar a complementaridade íntima das competências e capacidades transversais da criatividade e do pensamento crítico na construção deste pensamento multidimensional. Ambos contribuem para formar uma ordem de pensamento superior (Lipman, 1998) e reforçam-se e apóiam-se mutuamente, pois implicam um pensamento engenhoso e flexível, rico conceitualmente, coerentemente organizado e persistentemente exploratório. Se o pensamento crítico promove capacidades como identificar argumentos e pressupostos, reconhecer relações importantes, fazer inferências corretas, avaliar provas e autoridade, e tirar conclusões (Furedy & Furedy, 1985), a criatividade estimula o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade, da resiliência, da abertura a novas idéias, flexibilidade e persistência (Morais & Fleith, 2017). Ao mesmo tempo, ambos são uma parte indissolúvel do processo reflexivo e criativo de numerosos programas de inovação, que alternam o pensamento convergente (crítico) e divergente (criativo), como veremos mais tarde.

A partir desta unidade metodológica, o pensamento crítico e o pensamento criativo podem e devem atuar em todos os ambientes que favoreçam o bem-estar das pessoas, tirando partido de novos contextos informais virtuais e de qualquer fórum que permita uma ação interseccional, diária, colaborativa ou intelectual de sensibilização para o crowdfunding. Com efeito, embora, por um lado, alertemos para o perigo da perda de direitos antigos, por outro lado, salientamos as oportunidades de alcançar o bem-estar coletivo e global através de novos instrumentos, alguns dos quais provêm da própria globalização.

Em estreita relação com estes modelos de pensamento, as reflexões sobre os novos contextos vitais de aprendizagem e adaptação positiva dos indivíduos e das comunidades não se limitam apenas ao campo educativo formal. Na verdade, talvez devêssemos melhorar muito mais outros meios e circunstâncias, tendo em conta que a escola ainda está ancorada no passado e continua a preparar os alunos para uma sociedade que já não existe (OCDE, 2018). Prova disso é que as necessidades de igualdade, bem-estar e liberdade não são satisfeitas com a ida à escola, como se reflete nos dados do recente relatório sobre a Espanha elaborado pelo relator da ONU para combater a pobreza, Philip Alston (ONU, 2020). Uma pobreza herdada de geração em geração e que nos é apresentada como inevitável e necessária. Espanha é o terceiro país da União Europeia com maior taxa de pobreza infantil, é um dos países da UE que investe menos dinheiro público em programas específicos para a família e crianças e é –

muito simplesmente – o país mais desigual da Europa (INE, 2018)<sup>63</sup>. Estas pinceladas valem a pena expor a situação inicial em que queremos agir e a necessidade de recorrer ao pensamento crítico e ao pensamento criativo para ir além das soluções tentadas até agora.

### 4.3.2 Novos contextos e realidades sociais

Tem-se dito muitas vezes que podemos não ser capazes de adivinhar o futuro, mas podemos criá-lo. E os indivíduos ou comunidades não constroem o seu futuro a partir do nada, mas com os materiais e realidades que encontram à mão, por vezes repetindo o que sempre fizeram, mas também inesperadamente de novos e eficazes processos críticos e criativos. Neste sentido, é essencial considerar o contexto de qualquer iniciativa transformadora e ter em conta o conjunto de fatores que podem influenciar uma decisão adequada, como fatos, motivações e causas, bem como incompetência, recursos limitados e tempo inexorável (Saiz, 2020).

Num momento histórico em que tudo parece ser definido pelo prefixo "post" – pós-industrial, pós-moderno, pós-verdade, etc. – também acolhemos um novo rótulo: "pós-normal" (Sardar, 2010). A pós-normalidade caracteriza-se por três "cs": complexidade, caos e contradição. Bauman (2017) chama-lhe "modernidade líquida", mudança, volátil e complexa, ao contrário de "tudo o que era sólido" da fase anterior, tão bem criticado no ensaio homônimo de Antonio Muñoz Molina. Esta nova realidade é incerta por muitas razões; em primeiro lugar, nem sempre é inteligível ou traduzível em idéias; por outro lado, não é ordeira nem sistemática e, em terceiro lugar - e conseqüentemente - não é determinista nem previsível (Morin, 2004).

Durante 200 anos, a ciência e a tecnologia têm sido o motor da mudança social e transformou a agricultura, a indústria, a medicina, os transportes, a comunicação... (nem tanta em educação, insistamos). Agora, na pós-normalidade, ao mesmo tempo que as necessidades humanas, a criatividade e a inovação crítica são cada vez mais necessárias para construir o novo paradigma da "sustentabilidade", que vem substituir o conceito de "progresso" da fase anterior, que se caracterizou por um progresso econômico e tecnológico ilimitado.

A globalização e as mudanças vertiginosas que nos rodeiam dão um novo significado aos contextos e relacionamentos; saber ler este novo significado criticamente, livre e criativamente é uma tarefa adequadamente ética, bem como filosófica e epistemológica (Gramigna, 2012). Sem esquecer que a criatividade e o espírito crítico – por sua vez – também se transformam com os tempos, uma vez que os consensos sobre o que é crítico e criativo são deslocados juntamente com os valores sociais de cada época (Montuori, 2011).

As visões do futuro que queremos construir são de grande interesse estabelecer hipóteses sobre o que podemos fazer agora se quiséramos avançar para esta nova realidade global e sustentável. Talvez imaginemos sociedades totalmente automatizadas, sem empregos árduos, com robôs servos e muito tempo para relações igualitárias com outras pessoas. Ou talvez imaginar sociedades sombrias, cheias de ansiedade e paranóia, degradadas e perigosas, como o Blade Runner ou o Minority Report. Estes cenários do futuro da ficção científica,

---

<sup>63</sup> Consulte também outros relatórios, como o VIII Relatório Foessa, o relatório Save The Children 2018 ou o Dossier 8 do Observatório Social la Caixa

geralmente refletem os sucessos e erros do tempo em que são propostos. Por exemplo, as visões dos filmes de ficção científica e dos livros de meados do século XX eram muito ousadas nas suas viagens através do espaço e da tecnologia, mas ainda mostravam mulheres ancoradas em tarefas domésticas, mal incluíam pessoas de cor e nelas a natureza era visível pela sua ausência. Da mesma forma, temos de nos distanciar das condições e dos esquemas do nosso momento sócio-histórico específico, a fim de refletirmos mais livremente sobre estes cenários futuros desejáveis.

O ponto de partida não é animador. A triste e teimosa realidade mostra-nos uma desigualdade social que deixa em mau lugar o suposto papel organizador dos Estados democráticos face ao poder económico global das grandes empresas. E as consequências afetam significativamente o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas. Como refere Gramigna (2012), a sociedade de consumidores produz um conhecimento provisório, utilitário e efêmero das relações de exclusão que carecem de empatia. Isto cria incerteza, fragilidade, desorientação e solidão, mesmo entre consumidores genuínos.

Morin e Kern (1999), a partir do desencantado “pós-progresso”, falam de uma “crise do futuro”, de uma ausência de visões desejáveis sobre o que a vida pode nos trazer a este planeta nos próximos anos e de um predomínio do pessimismo. Boa prova disso é o fim da ideia de que cada geração viverá melhor do que seus pais. Já constatamos que essa ideia não se concretizou com os jovens de hoje, particularmente marcados pelo desemprego e “trajetórias fracassadas” (Benedicto et al., 2014): aquele conjunto de decisões e investimentos individuais que não levaram a uma vida independente.

A falta de confiança na classe política e nas instituições leva-nos ao cepticismo, principalmente entre os jovens, que são os que mais têm futuro, mas também entre os adultos, atormentados pela precariedade laboral e pela falta de perspectivas de um futuro melhor. Nesse contexto, as contribuições para a sociedade relacionadas ao pensamento crítico e criativo ganham uma nova face, não só porque são mais necessárias do que nunca, mas porque somos obrigados a transcender a reflexão e agir no mundo real como única forma de produzir mudanças. no bem-estar individual e social (Saiz e Rivas, 2020).

### **4.3.3 Rumo a um novo pensamento crítico e criativo**

Com o advento do big data e a capacidade de prever (e espiar) o comportamento de todos, cresce a preocupação com a possibilidade de se criar um futuro voltado exclusivamente para os interesses das grandes corporações. O campo da criatividade e do pensamento crítico não está isento de críticas, sobretudo quando a sua capacidade inovadora foi colocada ao serviço de grandes empresas, que podem pagar os melhores think tanks, ao estilo da Rand Corporation, do Clube de Roma ou Shell Oil (Montuori & Donnelly, 2020) ou ao serviço de empresas mais recentes e do quotidiano, como Google e Facebook.

O que foi dito acima não diminui as enormes contribuições que o pensamento crítico e o pensamento criativo tiveram e ainda fazem na indústria, engenharia, ciência ou tecnologia e, em particular, para grupos humanos que trabalham de forma colaborativa e sustentável em todos esses âmbitos. Por exemplo, há novas iniciativas como a Biomimética e sua inspiração na natureza como fonte de solução de problemas tecnológicos (ex: Instituto de Biomimética)

ou a corrente da "Cultura Regenerativa" e sua interpretação de que a sustentabilidade não basta, porque não basta com respeitar as leis ambientais, mas é preciso recuperar a união com a natureza (Wahl, 2016). Em ambos os casos, o pensamento crítico e a ação criativa presentes nessas iniciativas destacam-se por seu forte componente grupal e colaborativo.

Em efeito, há inúmeras indicações de que o pensamento crítico e o pensamento criativo estão atualmente modificando o modo como se desenvolvem de maneira sensata. As novas gerações - nativos digitais que cresceram interconectados - estão mudando a velha imagem do gênio isolado em sua oficina ou escritório por uma nova realidade de indivíduos interativos em redes participativas e em ambientes abertos e cotidianos. É o que Glăveanu (2010) chama de "paradigma nós", uma forma mais social, relacional e sistêmica de se relacionar, criar e refletir, que reflete a experiência de interconexão da nova geração.

Ao mesmo tempo, as diferenças culturais nos estilos cognitivos e criativos de inovação estão se misturando para criar uma nova cultura global, compartilhando modos comuns de pensamento crítico e criativo. A velha dicotomia entre Oriente e Ocidente, entre "culturas coletivistas", que enfatizam os interesses do todo em um processo circular de reconfiguração da totalidade inicial e "culturas individualistas", que valorizam os objetivos de cada sujeito em um processo linear que parte o ponto de partida (Lubart, 1999), esta dando lugar a uma intersecção multicultural, criada por indivíduos de ambas as tradições que vivem e compartilham experiências semelhantes há anos. Se no passado a troca de idéias e objetos acontecia nas fronteiras entre culturas, nos portos e nas encruzilhadas, agora as universidades e a globalização informacional permitem que os jovens ensinem uns aos outros, em um *melting pot* acelerado (Elliot, & Nakata, 2013 ) Esses espaços de fronteira gerenciam melhor o choque entre a ordem e a novidade e parecem ser mais capazes de coordenar atividades complexas, equilibrando divergência e convergência, criatividade e racionalidade (Kaufman, 1995).

No "pós-materialismo", para além da satisfação imediata das necessidades materiais, surgem (re) novas necessidades que privilegiam o pertencimento, a auto-expressão e a qualidade ambiental. O antigo paradigma de crescimento baseado na isenção de impostos para empresas ou na construção de grandes centros comerciais, foi substituído por um ambiente centrado nas pessoas, com parques e ciclovias, com elementos culturais na rua e com uma comunidade cheia de energia e diversidade. Cada vez mais, comunidades com visão de futuro, grandes e pequenas, estão ocupadas recuperando seus ambientes tradicionais, transformando ruínas industriais em espaços verdes e desenvolvendo centros urbanos favoráveis aos pedestres. O engraçado é que eles não mudam como resultado do desenvolvimento econômico, mas sim estimulam (Inglehart, 2007).

De fato a atual "pós-modernidade" também traz momentos de incerteza. O fim da modernidade não nos conduziu diretamente a um futuro alternativo, mas nos deixou em uma terra de ninguém, em transição, no que poderia ser chamado de "crise de identidade global" (Montuori & Donnelly, 2020), durante a qual se exploram novas possibilidades e a diversidade é abundante. Uma cultura "pós-normal" (Elliot, 2013) em que as empresas mudam e novos empregos surgem (não menos exploradores) no calor da tecnologia digital e conceitos que exigem novos debates como identidades de gênero, reaparecimento da imigração, anti-racismo ou a necessidade de uma nova ordem mundial. Ao mesmo tempo,

nesse contexto, somos bombardeados por uma sobrecarga de informações irrelevantes e notícias falsas nos buscadores, contra os quais precisamos mais do que nunca de um espírito crítico para desmascará-los. Nesse contexto, a tentação de optar por lados polarizados ou o risco de cair em falácias e vieses cognitivos (Kahneman, 2012) deve ser combatida com novos recursos para o pensamento reflexivo, considerando a incerteza como oportunidade de crítica e criatividade.

A título de ilustração e entre os muitos recursos disponíveis para o diálogo e a mudança social, apresentamos a seguir alguns exemplos, embora mais tarde nos detenhamos num em particular, a Indagação Apreciativa (IA), como uma amostra da eficácia destes procedimentos, e a metodologia Oasis, como exemplo de aplicação da IA. São metodologias que partem da consciência de que os interessados podem resolver seus problemas de forma horizontal, por meio de uma atitude aberta e com todas as diferenças. Em um relacionamento tão dinâmico, as pessoas podem encontrar um espaço crítico e criativo para agir com responsabilidade; um ambiente altamente formativo, tanto individual quanto social. Vejamos esses recursos:

- 1) “Teoria U” (Scharmer, 2009): esta abordagem parte da consideração de que esta sociedade não pode gerar maior bem-estar social, econômico, ecológico ou espiritual sem alterar o nível de consciência a partir do qual agimos. Portanto, para mudar devemos desenvolver a introspecção e o autoconhecimento. Assim, podemos quebrar padrões de comportamento passados e improdutivos que podem anular a criatividade e impedir a tomada de decisões eficazes. Nesse processo, é necessário começar por ter a mente aberta e aprender a ouvir os outros, desenvolvendo empatia com os outros pontos de vista, a partir de uma atitude de atenção ao presente e em harmonia com o meio ambiente.
- 2) Open Space Technology (Owen, 2008): é uma técnica útil para enfrentar uma crise, um plano estratégico ou a remodelação de um ambiente. Reunidos em um círculo, os participantes escrevem sua principal preocupação ou interesse em um pedaço de papel e colocam o papel na parede. Após esta fase, cada papel é um pedido de reunião e cada pessoa se inscreve no encontro que mais lhe interessa, formando pequenos círculos para cada tema. Normalmente, são necessárias várias reuniões ao longo de vários dias, para que todos percorram os tópicos de seu interesse. Em cada grupo há uma pessoa que faz anotações e com essas anotações é elaborado um ato final com os acordos alcançados.
- 3) Planejamento Transformativo de Cenários (Kahane, 2012): baseia-se na experiência de planejamento realizada pela empresa Shell na década de 70 do século 20 para superar a crise do petróleo da época. O método parte da aceitação de que o futuro não pode ser controlado, mas a adaptação aos diferentes cenários mais plausíveis pode ser planejada. Como procedimento, é realizado em seis fases: 1) Forma-se um grupo representativo de todos os interesses ou sensibilidades; 2) dedicamos um tempo compartilhando visões do que está acontecendo agora; 3) as histórias são construídas sobre o que poderia acontecer em diferentes cenários problemáticos; 4) se define o que pode e deve ser feito para se preparar para esses cenários; 5) se atua e se prepara

as transformações para esses cenários; e 6) é realizado um monitoramento compartilhado da evolução das transformações.

Estes são alguns dos métodos de diálogo horizontal que contam com abundantes referências bibliográficas e têm sido aplicados nas mais variadas situações. Esses são exemplos de sistemas que podem ser eficazes na definição do futuro local e que mostram que é possível crescer ainda mais, colocando as pessoas e suas necessidades no centro das preocupações. Todos eles incluem fases críticas e criativas em diferentes momentos de sua implementação.

Vejamos agora mais de perto um deles, a Indagação Apreciativa (Cooperrider et al., 1987), em sua metodologia e nos vários contextos em que confirmou sua eficácia transformacional. A Indagação Apreciativa (IA) é uma teoria e método de mobilização comunitária e organizacional para transformar ambientes (parques, escolas, empresas, bairros, etc.) e promover a resolução de conflitos. A IA é essencialmente uma abordagem colaborativa e altamente participativa de toda a comunidade ou organização para buscar, identificar e melhorar os elementos positivos que definem o funcionamento ideal, em termos humanos, econômicos e organizacionais. O termo "indagação" refere-se ao processo de querer entender por meio de perguntas. E o termo "apreciativo" enfatiza a idéia de que quando algo aumenta de valor, ele é "apreciado" (Watkins, Mohr, & Kelly, 2011).

Mais do que partir de "problemas", que seria a abordagem tradicional, a IA se propõe a estimular a imaginação dos participantes sobre o futuro desejável, levando em consideração que suas palavras e ideias contribuem essencialmente para definir a realidade e promover mudanças. Seu método é denominado "os 4 Ds" (Cooperrider & Whitney, 1999), em referência às suas 4 fases, em inglês: Discover (descobrimto), Dream (sonho), Design (desenho) and Deliver (distribuição). As fases são desenvolvidas da seguinte forma:

1. **Descobrir:** aprecie o que há de melhor no "que é" agora (o bairro, a organização ...) e converse para descobrir "o que funciona". Nesta primeira fase, trata-se de focar no positivo, redescobrir e lembrar os sucessos, pontos fortes e melhores períodos da organização ou comunidade.
2. **Sonhar:** imaginar "o que poderia ser". A imaginação usa as conquistas e sucessos identificados na fase de descoberta para visualizar novas possibilidades e vislumbrar um futuro ideal. Esta é a fase mais criativa, de contribuição de idéias, desejos, esperanças e aspirações para o futuro.
3. **Desenho:** determine "o que deve ser". O design combina as histórias de descoberta com a imaginação e criatividade do sonho. Essa fase já integra certo grau de pensamento crítico, pois o dever deve necessariamente ter o que é possível.
4. **Distribuição:** crie "o que será". Esta etapa do processo identifica como o projeto será executado e como será integrado ao grupo, organização ou comunidade. Sem dúvida, o pensamento crítico contribui novamente para moldar as contribuições das

fases anteriores. Focar constantemente no "positivo" não é um obstáculo para o realismo crítico moldar os sonhos das pessoas definitivamente.

Às quatro etapas anteriores, por vezes, é adicionada uma fase preliminar denominada Definir, durante a qual são desenvolvidos os objetivos do inquérito, incluindo o protocolo do inquérito, a estratégia de participação e a estrutura de gestão do projeto (Cooperrider & Witney, 1999).

Em pouco mais de 30 anos desde o trabalho original da Cooperrider et al. (1987), a IA se espalhou pelo mundo (Europa, Índia, Brasil, Canadá, Cingapura, EUA, África do Sul, etc.) e se dirigiu a todos os tipos de organizações e comunidades. Assim, por exemplo, tem sido usado em empresas (Hewlett Packard, Aerospace Alliant International, BBC ...), agências governamentais (US Navy, US Environmental Protection Agency ...), sistemas escolares (Houston Independent School District, Los Angeles Universal Preschool, Toronto School District ...), serviços de saúde e iniciativas comunitárias (Imagine Chicago, Community Network Project em Liverpool, Oasis do Brasil ...), organizações sem fins lucrativos e iniciativas globais das Nações Unidas (Bushe, 2012).

Dentro da IA, destaca-se o Programa Oásis, criado pelo Instituto Elos do Brasil ([www.institutoelos.org](http://www.institutoelos.org)), com mais de 100 projetos no próprio Brasil e inúmeras iniciativas comunitárias em mais de 40 países, além de diversas escolas de adaptações (Ramos & León, 2015). A metodologia Oasis é um modelo de mobilização comunitária que incorpora a perspectiva da complexidade e acomoda a incerteza no processo de transformação dos ambientes (parques, escolas, bairros, etc.), estimulando a capacidade de mudança social a partir da participação comunitária.

Como a IA, visa alcançar lugares satisfatórios, cheios de ilusão e de acordo com os desejos e aspirações coletivas. Ao mesmo tempo, busca reforçar a empatia entre os participantes, para o empoderamento coletivo e a transformação social.

A metodologia Oasis difere ligeiramente da IA e consiste em 7 etapas: 1) Encontrar e destacar o que há de bom e de belo na comunidade, seja do passado ou do presente; 2) Desenvolver “conversas significativas”, abrindo-se ao diálogo com outras pessoas da comunidade e ouvindo suas histórias; 3) Sonhar juntos o projeto ideal, procurar idéias que suponham uma melhoria da convivência, do meio ambiente, da cultura, da festa coletiva, etc. Deve-se notar que esta é uma fase particularmente criativa; 4) Realizar o desenho do projeto, muitas vezes por meio de um modelo, planejando quando e como as diferentes tarefas serão realizadas com os recursos que a própria comunidade possui (às vezes adicionando doações externas). Esta é uma fase claramente crítica e realista; 5) Realizar o projeto com a participação de toda a comunidade. São geralmente projetos de curta duração, de poucos dias, nos quais cada um tem diferentes papéis complementares; 6) Comemore o que foi feito na festa final da comunidade; e 7) Criar novos sonhos para o futuro, aproveitando a inspiração coletiva e o espírito de grupo criado (FERE-CECA, 2015).

A metodologia Oasis constitui um exemplo relevante da eficácia e utilidade da mobilização comunitária para promover processos de mudança social a partir de uma perspectiva positiva e valorizando a dimensão relacional. Um dos seus aspectos mais marcantes é o desenvolvimento do “olhar apreciativo” sobre as coisas, em oposição à visão centrada “nos problemas”. Isso favorece uma mudança de atitude, um reconhecimento do "outro" como alguém significativo com quem se desenvolve uma "visão crítica" compartilhada da realidade. Num mundo marcado pela ideologia da escassez (Elizalde, 2005), que enfatiza a idéia de mercado e acumulação, muitas vezes não percebemos que existem outros recursos imateriais abundantes, como solidariedade, compaixão ou talentos que da às pessoas. São outras oportunidades para nos convenceremos de que somos capazes de gerar transformações sociais por meio de novas narrativas e visões de futuro, a partir de uma opção sustentável (Ardanz, 2015).

Sem dúvida, as metodologias relacionadas com a Investigação Apreciativa, e em particular a iniciativa Oasis, têm recebido críticas, sobretudo pelo fato de não se centrar nos problemas, como parece necessário segundo o paradigma clássico. Por outro lado, é difícil neutralizar dificuldades altamente relevantes, como liderança deficiente ou a presença intensa de conflitos não resolvidos. No entanto, os criadores desta abordagem enfatizam que o essencial para a sua eficácia não é tanto que os problemas apareçam ou não durante o seu desenvolvimento, mas que as transformações incidam sobre o que realmente interessa aos membros da organização ou comunidade e que as situações abordadas são importantes para eles (Whitney & Cooperrider, 2011). Da mesma forma, outras pesquisas apóiam a idéia de que é "engenharia" (o aparecimento de idéias eficazes), e não a "positividade" (falando sobre o positivo), que é verdadeiramente fundamental para o processo de mudança (Bright, Powley, Fry, & Barrett, 2010; Bushe, 2010).

#### **4.3.4 Conclusões**

A criatividade e o pensamento crítico podem ajudar a construir um futuro sustentável focado no bem-estar humano, em um contexto de mudanças sociais aceleradas, que por sua vez estão mudando as formas de ser crítico e criativo. Porém, a sociedade atual, caracterizada pelo seu rótulo “pós” (pós-industrial, pós-normal pós-moderno ...) ainda carece de uma nomenclatura definida e só nos oferece a certeza de uma globalização problemática, que no momento claramente parece beneficiar mais as grandes corporações.

No entanto, a partir do pensamento crítico e criativo, podemos ajudar os sujeitos e as comunidades a desenvolver seus instrumentos culturais, suas conceituações e suas respostas ao que vêm acontecer no mundo e em seu ambiente imediato. Afinal, o cotidiano democrático é, em si, um ambiente educacional, mais necessário do que nunca a compreensão de que a escola não está cumprindo seu propósito de contribuir para o bem-estar das pessoas mais vulneráveis.

Em tempos como estes, caracterizados pela complexidade e multiculturalismo e com novos desafios éticos e sociais, necessitamos construir novas ferramentas de diálogo e resolução de problemas, redes de apoio, escuta e acolhimento, quadros de empatia e colaboração. Essas novas formas de solidariedade podem ajudar a construir um andaime contra os excessos políticos e econômicos dos chamados Estados democráticos. Ao mesmo tempo, não podemos esquecer os dramas do terceiro mundo: pobreza e fome, degradação ambiental e falta de saúde, conflitos armados e migrações forçadas ... A globalização atua tranquilamente nesses territórios indefesos, acentuando suas perigosas desigualdades estruturais. Por isso, é necessário incluir em nossa agenda diária a preocupação com os grupos humanos mais vulneráveis, pois a reflexão sobre a globalização não está completa sem eles.

Metodologias de mudança social como a Indagação Apreciativa e sua versão chamada Oásis fornecem uma esperança concreta de transformação justa e sustentável, de mobilização social horizontal e comunitária. Combinam o racional com o emocional, o crítico com o criativo, de forma positiva, motivadora e conscienciosa, num exercício de cidadania ativa que pode ser denominado “caórdico” (Hock, 2001), ou seja, combina o caos e a ordem; o caos como espaço desregulado, muito propenso à criatividade, e a ordem, como consolidação de inovações de um espírito crítico. Como o próprio Hock (2001) aponta, “sem outra base senão os sonhos, a determinação e a liberdade de experimentar, pessoas muito comuns fazem constantemente coisas extraordinárias” (p. 101).

## Referências bibliográficas

- Ardanaz, M. (2015). El aula como espacio de aprendizaje global. El mundo como aula para el aprendizaje transformador: Doce pistas y una óptica. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (7), 2.
- Bauman, Z. (2017). *Reflexiones sobre un mundo líquido*. Barcelona. Paidós.
- Beck, U. (2007). Vivir en la sociedad del riesgo mundial. *Documentos CIDOB*, Dinámicas interculturales, 8.
- Benedicto, J., Fernández de Mosteyrin, L., Gutiérrez Sastre, M., Martín Pérez, A., Martín Coppola, E., & Morán Calvo-Sotelo, M. L. (2014). *Transitar a la intemperie: jóvenes en busca de integración*. Madrid. Instituto de la Juventud.
- Bright, D. S., Powley, E. H., Fry, R. E., & Barrett, F. J. (2010). The generative potential of cynical conversations. In D. Zandee, D. L. Cooperrider, & M. Avital (Eds.), *Generative organization: Advances in appreciative inquiry (Vol. 3, in press)*. Bingley, UK: Emerald Publishing.
- Bushe, G. R. (2010). Generativity and the transformational potential of appreciative inquiry. *Organizational generativity: Advances in appreciative inquiry*, 3, 2-13.
- Bushe, G. R. (2012). Feature Choice by Gervase Bushe Foundations of Appreciative Inquiry: History, Criticism and Potential. *AI Practitioner*, 14(1).
- Cooperrider, D. L., Srivastva, S., Woodman, R. W., & Pasmore, W. A. (1987). Research in organizational change and development. *Research In Organizational Change and Development*, 1, 129-169.
- Cooperrider, D. L y Whitney, D. (1999). *Collaborating for change: Appreciative inquiry*. San Francisco CA: Barrett-Koehler.
- Elizalde, A. (2005). *Desarrollo humano y ética de la sostenibilidad*. Madrid: PPC.
- Elliott, A. (2013). *Reinvention*. New York: Routledge
- Elliot, E. A., & Nakata, C. (2013). Cross-cultural creativity: Conceptualization and propositions for global new product development. *Journal of Product Innovation Management*, 30, 110-125.
- FERE-CECA (2015). *Global Cities YPOGS: Guía General Profesorado/Equipos Directivos: Cambiar mi barrio para cambiar el mundo*. Madrid, ECM.
- Florida, R. (2014). *The rise of the creative class--revisited: Revised and expanded*. Basic Books (AZ).
- Furedy, C., & Furedy, J. J. (1985). Critical Thinking: Toward Research and Dialogue. *New directions for teaching and learning*.

- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New Ideas in Psychology*, 28, 79–93
- Gramigna, A. (2012). Mundialización y nuevas emergencias educativas. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 315-327.
- Hock, D. (2001). *El nacimiento de la era caórdica*. Barcelona: Granica.
- Inglehart, R. (2007). Postmaterialist values and the shift from survival to self-expression values. In *The Oxford handbook of political behavior*.
- INE: Encuesta de Condiciones de Vida. 2018 Obtenido de <file:///C:/Users/hp/Desktop/enred-indicadoresbasicos18-DigitalCSIC.pdf>
- Kahane, A. (2012). *Transformative scenario planning: Working together to change the future*. Berrett-Koehler Publishers.
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Kaufman, S. A. (1995). *At home in the universe. The search for the laws of selforganization and complexity*. New York: Oxford University Press.
- Lubart, T. I. (1999). Creativity across cultures. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 339-350). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, P. (1998). *Race, class, and power in school restructuring*. Suny Press.
- Montuori, A. (2011). Beyond postnormal times: The future of creativity and the creativity of the future. *Futures*, 43(2), 221-227.
- Montuori, A., & Donnelly, G. (2020). Creativity and the Future. En Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). *Encyclopedia of creativity*. Academic press.
- Morais, M. F., & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. Em L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp.19-44). Porto: CERPSI.
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión
- Morin E. (2004). *El Método 6: la ética*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E., & Kern, A. B. (1999). *Homeland Earth: A manifesto for the new millennium*. Hampton Press (NJ).
- OECD (2018). Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD.
- ONU (2020). Declaración del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, sobre la conclusión de su visita oficial a España, 27 de enero – 7 de febrero de 2020. Obtenido en:

<https://www.ohchr.org/sp/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25524&LangID=s>

- Owen, H. (2008). *Open space technology: A user's guide*. Berrett-Koehler Publishers.
- Ramos, J. F. & de León, C. P. G. (2015). Metodología Oasis: vivir el cambio que queremos ver en el mundo. *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (8), 3.
- Saiz, C. (2020). *Pensamiento Crítico y Eficacia*. (2ºed.) Madrid: Pirámide.
- Saiz, C., & Rivas, S. F. (2020). Pensamiento crítico y bienestar como prevención del abandono de los estudios. *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios: claves y estrategias para superarlo*, 201-219.
- Shao, Y., Zhang, C., Zhou, J., Gu, T., & Yuan, Y. (2019). How Does Culture Shape Creativity? A Mini-Review. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Sardar, Z. (2010). Welcome to postnormal times. *Futures*, 42(5), 435-444.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theory U: Learning from the future as it emerges*. Berrett-Koehler Publishers.
- Varona Madrid, F. (2007). La intervención apreciativa: una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas. *Investigación & Desarrollo*, 15(2), 394-419.
- Wahl, D. (2016). *Designing regenerative cultures*. Triarchy Press.
- Watkins, J. M., Mohr, B. J., & Kelly, R. (2011). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination* (Vol. 35). John Wiley & Sons.
- Whitney, D., & Cooperrider, D. (2011). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. ReadHowYouWant. com.

#### 4.4 Brinquedos e brincadeiras em contexto de rua. O papel do brinquedo nas culturas infantis em Moçambique

Susana Maria Soares Pereira Ribeiro  
*Mestre em estudos da criança- intervenção psicossocial  
com crianças, jovens e famílias*

##### Resumo

Através da observação das práticas diárias no repertório lúdico- infantil da criança moçambicana, procurou-se perceber quais as brincadeiras e brinquedos mais comuns das crianças de um bairro às portas de Maputo, bem como o tempo que diariamente as crianças lhe dedicam, como parte integrante do seu processo de desenvolvimento. A observação e pesquisa feita neste trabalho, é de carácter etnográfico, no âmbito do paradigma interpretativo-compreensivo, dando primazia ao contacto direto e imprescindível do pesquisador com o grupo de crianças envolvido. Os dados foram construídos através de entrevistas, fotografias, vídeos e conversas informais com as crianças e suas famílias, bem como através de observações diretas das práticas infantis, privilegiando uma investigação participativa com as crianças, elementos integrantes e fundamentais desta pesquisa. A pesquisa foi realizada no bairro da Zona Verde, por um período de três meses, sendo que, os dados deste estudo, foram obtidos na cidade de Maputo, mas em maior escala no bairro da zona verde, ponto central do estudo. Todas as crianças participantes da observação, abarcam a faixa etária compreendida entre os dois e os dezasseis anos de idade, contabilizando um total de vinte crianças participantes deste estudo. De acordo com a metodologia utilizada e os dados de observação recolhidos, foram descobertos e classificados, mais de trinta jogos e brincadeiras diferentes, típicos da sua cultura. Foi igualmente utilizado o *focus-group*, com a finalidade de se poder aceder às percepções, atitudes, sentimentos e expressões das crianças do bairro. Desta pesquisa resultou um conhecimento mais aprofundado sobre os brinquedos e tempos de brincar da criança moçambicana, bem como dos fatores culturais inerentes a estas brincadeiras. Com esta pesquisa concluiu-se, portanto, que as brincadeiras e percepções do brincar são globais e transversais a todas as culturas, embora cada comunidade tenha o seu repertório lúdico bem demarcado, assente em tradições, e legados intergeracionais que prevalecem até aos dias de hoje.

**Palavras-chave:** Brinquedos, brincadeiras, cultura, infância, Moçambique.

##### Abstract

Through observation and analysis of daily practices in ludic and child repertory of Mozambican child, we tried to understand what the most common games and toys of children in a neighborhood at the gates of Maputo, as well as the time its daily children engaged him as integral part of their development process. The observation and research carried out in this work is on an ethnographic character, within the scope of the interpretive- comprehensive paradigm, giving priority to the researcher's direct and essential contact with the group of children involved. Data were built through interviews, photographs, videos and informal conversations with children and their families, as well as through direct observations of children's practices, favoring participatory research with children, integral and final elements of this research. This research resulted in a deeper knowledge about the toys and times of playing of the Mozambican child, as well as the cultural factors inherent to these games. The survey was carried out in the zona verde neighborhood, for a period of three months, and the data for this study were obtained in the city of Maputo, but on a larger scale in the zona verde neighborhood, the central point of the study. According to the methodology used and the observation data collected, more than thirty different games typical of their culture, were discovered and classified. The *focus- group* was also used, to access the perceptions, attitudes, feelings, and expressions of children in the neighborhood. This research resulted in a deeper knowledge about the toys and playing times of the Mozambican child, as well as the cultural factors inherent to these games. With this research, it was concluded, therefore, that the games and perceptions of playing are

global and transversal to all cultures, although each community has its playful repertoire well demarcated, based on traditions and intergenerational legacies that prevail to this day.

**Keywords:** Children, play, Toys, Cultures, Mozambique

#### **4.4.1 INTRODUÇÃO**

Diversos são os estudos centrados em torno da infância, procurando perceber o lugar da criança na sociedade, como sujeito de direitos, fazendo uma retrospectiva do que é ser criança no meio onde se insere.

As brincadeiras infantis que se encontram diluídas nas tarefas domésticas, estão intrinsicamente enraizadas na cultura moçambicana, levantando-se questões pertinentes de como é ser criança neste mundo dos adultos. Como foco principal deste estudo, encontra-se um bairro às portas de Maputo, fazendo parte deste contexto um grupo de crianças com cerca de vinte participantes, que diariamente mantinham contacto entre si e com as quais eram mantidos contactos diários.

Será, portanto, pertinente conhecer primeiramente a realidade das crianças, o seu contexto de vida, bem como os locais habituais de convívio e interação entre pares, para que posteriormente possa haver uma aceitação positiva no “seu espaço”, a fim de aprender a partilhar em conjunto, as diferentes experiências, transpondo um pouco de nós mesmos, a fim de podermos cruzar culturas tão distintas.

Independentemente da forma de como tantos momentos de interação foram registados, trilhou-se um caminho, no sentido de criar a ponte entre culturas distintas entre si.

Deste “apanhado de momentos” que foram possíveis ao longo de três meses, fica o registo da maior parte das brincadeiras que contemplaram o universo lúdico destas crianças, perspetivando sem dúvida outra realidade a quem com elas pode aprender outras formas de encarar as brincadeiras e os jogos mais tradicionais, clarificando assim os momentos de ludicidade entre as crianças moçambicanas bem como os horários em que estas brincadeiras aconteceriam.

#### **4.4.2 O papel do brinquedo nas culturas infantis em Moçambique**

Nos momentos de interação e brincadeira, a criança transforma e amplia os conhecimentos previamente adquiridos. No entanto, a forma como ela amplia esse conhecimento é muito diversificada, pois depende de experiências e possibilidades que são colocadas ao seu dispor. A brincadeira é, sem dúvida, uma das principais atividades da infância. Durante as brincadeiras elas podem ser muito mais do que são, expressando as diferentes dimensões humanas, tornando-se crianças à sua moda. Desta forma dando asas á

sua imaginação, a criança consegue fantasiar ao mesmo tempo que toma maior percepção da realidade, desenvolvendo a sua capacidade lógica e de raciocínio.

A brincadeira incorpora em si mesma, momentos de aprendizagem, imbuída em fatores culturais e sociais, por parte das crianças que as vão estruturando e adaptando ao seu contexto, reinventando novas formas de brincar. Esta apropriação e reinvenção do brincar verifica-se essencialmente nas crianças mais velhas, até pelo grau de complexidade e sofisticação que lhes é inerente. Esta troca de papéis que envolvem o jogo simbólico, constituem uma ferramenta primordial na apropriação dos costumes e tradições da sociedade onde se insere, permitindo á criança a assimilação e diferenciação entre real e imaginário.

Embora haja uma série de características comuns nas culturas infantis, que são típicas da infância, existem outras que diferem: como a etnia das crianças, o género, o contexto social em que vivem ou ainda suas crenças religiosas. Assim sendo e na perspectiva de Coutinho (2002), podemos afirmar que tal como existem diferentes infâncias, também existem diferentes culturas da infância. Na perspectiva de Pinto & Sarmiento (1997) as culturas das crianças caracterizam-se por uma forte relação entre a fantasia e a realidade, entre o possível e o impossível, entre o presente e o imaginário. Corsaro (1997) vê as crianças como sendo “responsáveis pela sua infância”, tendo, portanto, uma participação social bilateral ou seja; afetam e são afetadas pela sociedade. Desta forma, torna-se assim fundamental conhecer as crianças para melhor entendermos a sociedade. Segundo Vygotsky & Luria (1998) a brincadeira contempla uma série de elementos essenciais tais como; a imaginação, a imitação e as regras. Na sua perspectiva, sempre que a criança brinca cria uma situação imaginária imitando o comportamento dos adultos, encarando, portanto, a brincadeira como uma atividade cultural onde a criança assimila as regras intrínsecas á sua cultura. Desta forma enquanto brinca ao faz de conta, a criança executa tarefas mais avançadas do que o normal para a sua idade.

Na perspectiva de Pinto e Sarmiento ( 1997) as culturas das crianças caracterizam-se por uma forte relação entre a fantasia e a realidade, entre o possível e o impossível, entre o presente e o imaginário. As brincadeiras preenchem desta forma o quotidiano de vida da criança, sendo através delas que a criança compreende o quotidiano dos adultos e aprende a ver o mundo e a enfrentar os seus problemas. Esta perspectiva vai de encontro do que defende Corsaro (2002) que interpreta as brincadeiras das crianças como estando estritamente relacionadas com a visão que a criança tem do mundo, recriando, portanto, mais facilmente aquilo que vê. Esta importância dada ao jogo e à brincadeira parece ganhar sentido para todos estes autores que atribuem às crianças o papel de atores, providos de boa audição e visão para poderem recriar as atividades dos adultos.

Conseqüentemente, torna-se claro a importância do ato de brincar, este processo de “diluição da infância” ( Sarmiento 2004, p.20) tão importante para o desenvolvimento da criança, que desde os tempos mais remotos da civilização, todas as etapas da sociedade humana foram marcadas pelo brincar (Gomes, 2014), pelo que sempre manteve um lugar importante nas mais diversas culturas, isto porque com facilidade eram associadas a rituais ou então por mero divertimento. Portanto, as atividades lúdicas propriamente ditas são o pilar para a construção do conhecimento infantil, a vários domínios: desde o domínio cognitivo até ao social. Esta perspectiva é igualmente defendida por Sarmiento, referindo: “Através da atividade lúdica, não só emerge a consciência dos outros e de si mesmo, como também se vai desenvolvendo um processo de unificação destas diferentes dimensões na consciência da criança.” (Sarmiento, 1997, p.43).

Assim, a complexidade das brincadeiras infantis vai sendo estruturada e repensada em função daquilo que a criança é capaz de fazer naquele momento. Muitas dessas brincadeiras e jogos são pensados e criados astuciosamente pelas crianças pela necessidade de recriarem o mundo dos adultos à sua medida, apropriando-se desta forma de aquisições que serão consolidadas mais tarde. O jogo simbólico assume desta forma um papel central nas aquisições da criança que se vai preparando para a fase adulta, encorpando hábitos, atitudes e valores, bem como o sentido de partilha. Aliadas a todas estas aquisições que o simples brincar opera na criança, não se pode minorar a importância que eles têm ao auxiliar a criança a saber lidar e a resolver conflitos. O brincar poderá então ser entendido como um processo intrínseco que liga a criança à sua cultura, potencializando-a em termos de aprendizagem e sociabilidade, por forma a se constituírem elementos plenos da cultura a que pertencem.

A brincadeira e o ato de brincar oferecem à criança um cardápio de amplas escolhas, onde a interação com os pares no seu espaço de brincadeira contribuirá para o seu desenvolvimento emocional e intelectual. Kishimoto (1994, p.107, 108) atribui ao jogo um sentido que vai de encontro ao contexto social uma vez que esse jogo só possui o sentido que cada sociedade lhe atribui: “... o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social” (Kishimoto, 1994, p.49).

Na cultura moçambicana constata-se claramente a presença de elementos provenientes da cultura dos adultos, nos percursos infantis das crianças que os foram moldando e aceitando, incorporando-os nas suas componentes lúdicas, como processo de aceitação das vivências do adulto, que a sociedade na qual se encontram teima em lhes impor. Sendo a infância definida na sua essência pelo “tempo de brincar”, algumas sociedades e culturas moçambicanas vão encurtando este tempo que lhes é devido, em prol da formação académica e das atividades domésticas. Segundo Pinheiro, A, (2021), “...As ideologias das sociedades

atuais não parecem estar para essas brincadeiras”, privilegiando o currículo acadêmico da criança em prol de momentos brincantes. Muito para além das brincadeiras tradicionais encontradas no bairro, foram observadas as práticas diárias de jogos no quotidiano destas crianças. Elas preenchem grandemente as suas brincadeiras sendo escolhidos pela sua versatilidade e capacidade de englobar grupos numerosos de crianças como sempre se verificava na maioria dos jogos ali praticados. Deste “apanhado de momentos” que foram possíveis ao longo de três meses, fica o registo da maior parte das brincadeiras que contemplaram o universo lúdico destas crianças, perspectivando sem dúvida outra realidade a quem com elas pode aprender outras formas de encarar as brincadeiras e os jogos mais tradicionais. Os jogos quando envoltos em regras, desempenham um papel crucial para o crescimento e amadurecimento psicológico e social da criança. Todos os jogos encontrados no bairro, possibilitam á criança uma diversidade de escolha, através dos quais ela vai construindo as suas representações, ajudando-a a exteriorizar e expressar o seu ponto de vista, fazendo-os perdurar na sua história de vida e na de quem com elas se cruza, como que nos fizessem uma apresentação prévia da sua cultura.

#### **4.4.3 Considerações finais**

A par destes jogos manifestamente importantes, aparecem as brincadeiras, quase sempre realizadas por grupos numerosos e que ajudam a pintar o quadro lúdico moçambicano. Muitas destas brincadeiras, constituem importantes legados de pais para filhos e que atualmente muitas delas ainda perduram nos momentos de lazer destas crianças. Todas estas brincadeiras são realizadas ao ar livre, desprovidas de qualquer brinquedo de loja, onde tudo o que serve para brincar foi construído pelas crianças. A relação das crianças com os materiais que são postos ao seu dispor e a imitação do mundo adulto constituem um desafio importante para a sua entrada na sua vida adulta, tal como (Cabral, 1991) focaliza a origem das brincadeiras infantis, possibilitando comparações claras entre os jogos praticados em diferentes locais. Contudo, vários jogos e brincadeiras dispensam o uso de brinquedos ou outros materiais, lembrando a título de exemplo o jogo do “zoto” (representação da apanhadinha Portuguesa). Desta forma, todos os recursos provenientes da Natureza, o espaço e o meio, aliados á criatividade e ousadia infantil dão origem a inúmeros brinquedos e brincadeiras onde jogos são criados e recriados, necessitando somente do espaço físico para a interação dos participantes. A cultura lúdica comporta um conjunto de esquemas que permitem distinguir um jogo de acordo com o contexto social, sejam jogos antigos que passaram de geração em geração, até aos mais recentes estabelecidos pelo grupo.

Desta forma, durante o processo de brincar e o jogo em si a criança vai construindo e bebendo da sua cultura, ao mesmo tempo que a cultura das regras estabelecidas ganha assim uma identidade na sociedade. Brougère (2005) relembra que, “a cultura lúdica não é um bloco monolítico, é um conjunto vivo, diversificado pelos indivíduos e pelos grupos em função dos modos de jogar, das condições climáticas ou espaciais”. Em Moçambique esta realidade está bem patente no conceito de brincadeira e jogos realizados entre os grupos de crianças. A maior parte dos jogos observados (como o zoto, o n`chuva e a matakosana), perduram no tempo, tendo sido ensinados a estas crianças que diariamente os realizam, podendo ser observados a qualquer hora do dia, um pouco por todo o bairro. Normalmente estes jogos tradicionais, contam com a presença de alguns adultos, não só como participantes diretos, mas também como observadores, de todo este processo. Do vasto conjunto de jogos e brincadeiras observadas no bairro, apenas uma minoria é fruto das aprendizagens diárias que as crianças vivenciam nas escolas, com os seus pares (jogo da turma 12 ou a filha do meu professor). Estes jogos de palmas que as crianças transportam da escola para todos os cantos do bairro, vestem-se de carácter sazonal, e temporário pela pouca importância que lhes é conferida pelas crianças, preferindo estas, brincadeiras e jogos ensinados pelos mais velhos, talvez pela importância que eles têm na sua cultura.

O quadro infantil moçambicano parece privilegiar as brincadeiras como prática social e imprescindível na transmissão de saberes e valores dos mais velhos para os mais novos. Contudo os pais vão igualmente transmitindo aos filhos as práticas necessárias para a construção de alguns brinquedos (como carros e motos), que vão sendo posteriormente aperfeiçoados pelas crianças com o aguçar do engenho.

## Referências bibliográficas

- Brougère, G. (2005). *Jouer/Aprender*. Paris: Económica Anthropos.
- Cabral, A. (1991). *Jogos populares portuguesas de jovens e adultos*. Lisboa: PT Noticias.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças Educação, sociedades e culturas. (Vol. 17). p.113-134
- Coutinho, A. (2002). *Culturas Infantis: Conceitos e significados no campo da pesquisa e no cotidiano da educação infantil*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gomes, T. (2014). Brincar e desenvolvimento infantil: uma análise reflexiva/play and child development. *St. Augustine College Journal*, 6. (1)
- Kishimoto, M. T. (1994). *O jogo e a educação infantil. Jogo, brinquedo e brincadeira*. Florianópolis: Editora Pioneira. 12 (22) p.105-108
- Manjate, T., Bravo, C., & Dimande, E. (2012). Os intelectuais africanos face aos desafios do século XXI. *Cento de estudos africanos - atas de segunda conferência*. edição: Maputo
- Pinto, M., & Sarmiento, M. (1997). *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Centro dos estudos da criança - Universidade do Minho.
- Pinheiro, A., Chauque, D., et al (2021) *Brincar e tchovar pela infância*. Porto. Escola superior de educação  
Paula Frassinetti
- Sarmiento, M. J. (2007). "Visibilidade social e estudo da infância", in Vasconcellos, Vera M. R. e Sarmiento, Manuel Jacinto (org.). *Infância (in) Visível*. Araraquara: Juncareira & Marin (25-49).
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). *As crianças: contextos e identidades*. Centro de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. S. Paulo: Editora Icone.

## 4.5 O papel da educação na interpretação do megaprojecto de areias pesadas de Topuito Moma -Nampula

Hilário Luís Lopes<sup>64</sup>

([museiwa1968@gmail.com](mailto:museiwa1968@gmail.com))

### Resumo

A temática faz uma abordagem sobre os megaprojectos. O enfoque do estudo é de perspectiva sociológica, procurando mostrar que a educação formal tem um papel importante na compreensão, interpretação e análise dos megaprojectos em geral e no contexto moçambicano em particular, para que não sejam vistos somente na vertente económica e política, o que poderá trazer uma visão redutora da complexidade deste fenómeno social que é global e localizado em Moçambique como uma realidade social, trazendo uma contextualização do caso das areias pesadas de Moma - Topuito. O enfoque do estudo é de perspectiva sociológica, procurando mostrar que a educação formal tem um papel importante na compreensão, interpretação e análise dos megaprojectos em geral e no contexto moçambicano em particular, para que não sejam vistos somente na vertente económica e política, o que poderá trazer uma visão redutora da complexidade deste fenómeno social que é global e localizado. Os megaprojectos no contexto global e local são complexos, porque têm muitas facetas e mobilizam uma leitura multidisciplinar e interdisciplinar. Neste caso, a abordagem de perspectiva sociológica, procura trazer o foco da vertente social dos megaprojectos que tem sido menos analisada em relação as outras tais como a económica, a política e outras. A metodologia empregue foi a bibliográfica e etnográfica com o tipo de revisão sistemático e narrativo, tendo em conta o teor da temática, o que permitiu trazer os aspectos que fazem um suporte de dimensão social que deve ser suportado pela educação formal com um olhar analítico de enfoque sociológica. A revisão da literatura teve como resultados a sistematização dos aspectos de dimensão social e o papel que a educação formal deve desempenhar na compreensão, análise e interpretação dos megaprojectos, o que permitiu a aquisição de conhecimentos sobre as ideias e noções de megaprojectos na abordagem de alguns autores.

**Palavras-chave:** *Educação; Megaprojecto; Sustentabilidade; Areias Pesadas; Desenvolvimento.*

### Abstract

The theme under study, taken in a research project that we are developing addresses about megaprojects as a social reality. The focus of the study is from a sociological perspective, seeking to show that formal education has an important role in the understanding, interpretation and analysis of megaprojects in general and in the Mozambican context in particular, so that they are not seen only in the economic and political aspect, which may bring a reductive view of the complexity of this social phenomenon that is global and localized. Megaprojects in the global and local context are complex because they have many facets and mobilize multidisciplinary and interdisciplinary reading. In this case, the sociological approach seeks to bring the focus of the social aspect of megaprojects that has been less analyzed in relation to others such as economic, political and other. In this case, the sociological approach seeks to bring the focus of the social aspect of megaprojects that has been less analyzed in relation to others such as economic, politics and others. . The methodology used in this research was the bibliographic and ethnographic, by the content of the work, which allowed to systematize and bring the aspects that support the social dimension with an analytical view of sociological focus. The literature review had as results the systematization of aspects of social dimension and the role that formal education should play in the understanding, analysis and interpretation of megaprojects, which allowed the acquisition of knowledge about the ideas and understandings of megaproject in the approach of some authors.

---

<sup>64</sup> Docente da Faculdade de Ciências Sociais e Filosófica, Licenciado em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Mestre em Sociologia de Educação pela Universidade Nova de Lisboa e em Ciência Política, Cidadania e Governação pela Universidade Lusófona de Lisboa; Doutorando em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento (na Universidade Aberta – Lisboa).

### 4.5.1 Introdução

O tema proposto, *o papel da educação na interpretação do megaprojecto de areias pesadas de Topuito Moma - Nampula*, pretende efetuar uma abordagem assente na perspectiva social sobre a realidade de megaprojectos no contexto moçambicano, assumindo que a educação formal tem um papel determinante na articulação das diferentes vertentes para a compreensão, análise e interpretação dos megaprojectos como uma realidade social, tendo como pressuposto o desenvolvimento sustentável, suportado pelas teorias sociais construídas com base nas reflexões da Agenda 2030.

Pretendemos contextualizar os megaprojectos em Moçambique, uma realidade que está a ganhar um espaço cada vez mais imponente, e com grande visibilidade, na actualidade do país. E sem a educação formal, como diz Durkheim, o processo de transmissão de valores das gerações mais velhas para as gerações mais novas, no âmbito das experiências, conhecimentos e valores e na realidade de areias pesadas de Moma-Topuito, tendo em conta que esta realidade faz com que Moçambique se configure no mapa das nações, mobilizando grandes multinacionais e grupos de capital estrangeiro com capacidade económica elevada a investir.

Desta forma, Moçambique começa a ser percecionado como um lugar de oportunidades e muito apetecível para grandes investimentos. O tema proposto, que se insere no plano de tese de doutoramento, tem como objectivo geral; compreender o impacto social da implementação do megaprojeto de areias pesadas de Topuito-Moma no desenvolvimento sustentável da comunidade local. Pretendemos desta forma trazer um olhar sobre megaprojectos no contexto moçambicano, compreendidos enquanto fenómenos sociais, conforme Durkheim, problematizando assim não somente as dimensões económica e política, o que seria uma visão redutora dada a complexidade da implementação de tais projetos, mas enfatizando a sua dimensão social e os seus efeitos sobre as populações locais.

Para a operacionalização do objectivo geral propomos os seguintes objectivos específicos: (1) Identificar as mudanças na comunidade local sob efeitos da intervenção social do megaprojecto de areias pesadas de Topuito-Moma; (2) Analisar os efeitos da implementação do megaprojecto na comunidade local de Topuito; (3) Perceber se os efeitos de Responsabilidade Social (RS) do megaprojecto se reflectem na qualidade de vida na comunidade local no âmbito dos Objectivos do Desenvolvimento Sustentável (DS) em Topuito-Moma; e (4) Avaliar o impacto social do megaprojecto na dimensão de promoção da comunidade local conforme desenvolvimento sustentável, à luz da Agenda 2030.

## **4.5.2 Abordagem teórica sobre megaprojectos**

Numa revisão preliminar da literatura, e sendo este um fenómeno complexo, por possuir múltiplas facetas, privilegiou-se uma leitura multidisciplinar e interdisciplinar, mobilizando autores que desenvolvem uma visão conceptual sobre a temática. Em um plano mais económico, Flyvbjerg (2012) e Zhai & Cheng (2009) consideram megaprojectos como empreendimentos complexos e de larga escala com custos calculados em mais de um bilião de dólares americanos, levando anos para a sua construção, uma vez que envolvem múltiplos interesses de parceria pública e privada e impactam milhões de pessoas.

Merrow (2011) por sua vez, introduz uma outra vertente na qual observa que os megaprojetos permitem que as sociedades revelem as suas ambições, problemas e perspetivas futuras, acrescentando, todavia, que estes são decepcionantes para os seus patrocinadores, pois acabam sendo penalizadores do investimento dos acionistas e alguns têm efeitos devastadores em relação a todos os envolvidos, as empresas investidoras, a população local e o meio ambiente. Ainda Gellert e Lynch (2003) consideram megaprojetos realizações com uma visibilidade que rapidamente transformam paisagens e dinâmicas sociais de forma intencional, exigindo aplicações coordenadas de capital e poder estatal.

Por sua vez, Castel-Branco (2008) diz que, os megaprojectos são uma intervenção de grandes empresas multinacionais que exigem elevadíssimos custos das qualificações e especializações requeridas, bem como a magnitude das condições competitivas, dominadas por oligopólios e monopólios. Bovensiepen & Yoder (2018) sustentam que os megaprojectos podem transformar as relações das pessoas com a sua comunidade ou terra, enquanto fonte vital de subsistência e significado cultural, adaptando a prática local para acomodar as mudanças.

## **4.5.3 Megaprojectos no contexto moçambicano**

No contexto moçambicano, e em um plano legal, a legislação moçambicana sobre a concessão mineira na lei nº 20/2014, de 18 de Agosto sobre a (Lei de Minas) estabelece as linhas e normas gerais que regulam o exercício dos direitos e deveres inerentes ao uso e aproveitamento dos recursos minerais. Na mesma óptica, Frei, Chaveiro e Macaringue (2016) mostram que a implementação dos megaprojectos em Moçambique são concessionados e explorados por empresas multinacionais como se pode verificar neste lista que se segue:

- O megaprojecto de carvão mineral de Moatize na Província de Tete foi concessionada e explorada pela companhia brasileira, desde 2004, com a capacidade de produção anual de 11 milhões de toneladas métricas de carvão anual, tendo ampliado para 22 milhões de toneladas, escoado para os principais mercados para o leste asiático, para as Américas, para a Europa e para a Índia. Este projecto levou a implementação do programa de reassentamento das populações afectadas para novos locais previamente seleccionados como o caso de Cateme e 25 de Setembro 40 km da vila de Moatize.
- Gás natural de Timane e Pande na Província de Inhambane concessionada a sua exploração a companhia sul-africana Sasol.
- No caso das areias pesadas de Moma-Topuito em Nampula, Moçambique foi concessionada e explorada pela multinacional Kenmare e aqui encontra-se uma das maiores reservas de areias pesadas do mundo com uma dimensão de 43.867,37 hectares, com uma estimativa de 163 milhões de toneladas, permitindo que a multinacional faça a exploração durante 25 anos. Os minérios extraídos são ilmenite, zircónio e rutilo transbordados em navios com destino aos mercados nos EUA, Europa e Ásia.

Na mesma perspectiva, Matos (2016) observa que os megaprojectos de mineração em Moçambique têm impactos na mudança social do uso da terra, dos seus recursos, bem como a expulsão das comunidades locais, com destruição do seu património histórico. Numa outra perspectiva, Nhancale e Mbove (2007) mostram como os aspectos culturais e as crenças que incidem sobre a prática de cultos religiosos tradicionais, que advêm dos ancestrais e que são transmitidos de geração em geração como uma herança cultural, são também afetados pelo impacto resultante da implementação de megaprojectos.

O caso das areias pesadas de Topuito-Moma não será uma excepção. Existem aspectos como o sistema de casamento, a organização da vida da comunidade, as principais actividades económicas que sofrem mudanças e alterações, que podem ser analisadas numa perspectiva de impacto social. Esta abordagem é reforçada por Bata & Barreira (2015) ao afirmarem que as comunidades locais são expulsas das suas terras e obrigadas a construir e a abrir nova página nas suas vidas através do processo de reassentamento compulsivo, constringidas a residir em áreas estranhas acompanhadas por velhos e novos problemas como as estruturas habitacionais e a adaptação às novas relações de vizinhança, entre outros aspectos.

Mendonça (2004) e Frei (2017), afirmam que ao abordar os megaprojectos no contexto moçambicano se deve ter em conta a leitura diversificada das realidades colhidas em outros contextos. A nossa abordagem desta temática convoca as teorias de justiça social, de intervenção social e interaccionista, teorias sociais e teorias críticas. Na perspectiva de Almeida (2010) e Carmo (2014), há que trazer um olhar que tenha em conta a dimensão da Responsabilidade Social, analisando como são distribuídos os benefícios e os encargos entre cidadãos, em uma perspectiva societal. Assim, estas fontes de diferentes autores permitirão compreender e construir uma visão contextualizada sobre o impacto social do megaprojecto de areias pesadas de Topuito-Moma.

#### **4.5.4 Metodologia e apresentação dos resultados da pesquisa**

Para esta fase inicial da pesquisa foi empregue o método de pesquisa documental, com revisão de literatura e pesquisa de documentação sobre o megaprojeto. No contexto de um primeiro contacto local exploratório, empregamos também o método etnográfico, com a observação do contexto e o registo da interação entre alguns dos atores sociais com quem estabelecemos contacto. Desta forma foi possível fazer uma primeira sistematização exploratória dos aspectos que fazem parte dos megaprojectos na sua dimensão social. Nas fases subsequentes daremos continuidade à abordagem efetuada, enfatizando a pesquisa de cariz qualitativa. Esta, como referem Freixo (2011) e Marconi & Lakatos (2003), valoriza a dimensão interpretativa da realidade.

Assim, na fase de recolha de dados, em que se prevê a realização de três estadias no terreno, iremos proceder à observação de cariz etnográfica para compreender o contexto e interação local, e realizar entrevistas semiestruturadas a um conjunto de intervenientes-chave: membros da comunidade local, funcionários do megaprojecto-Kenmare, instituições políticas e administrativas de Topuito-Moma e da direcção provincial dos recursos minerais e energia. Para o efeito prevemos efetuar 25 entrevistas, das quais 60% será constituída por membros da comunidade local onde o megaprojecto está implementado, 30% será para instituições políticas e administrativas de Topuito e 10% funcionários do megaprojecto das areias pesadas (Kenmare).

Em termos de resultados consideramos que o estudo permitirá confrontar as teorias existentes sobre megaprojetos com a situação específica deste megaprojecto, e analisar o seu impacto social local. Esta perspectiva situada, decorrente de um contacto direto com o objeto de estudo, será enquadrada no contexto das premissas da Agenda 2030 no que diz respeito aos ODS (Objectivos de Desenvolvimento Sustentável).

Esperamos que a pesquisa que pretendemos efetuar permita um maior conhecimento desta realidade concreta, mas também será um contributo para o debate mais abrangente sobre o papel destes megraprojetos, não só no plano teórico, mas também nas suas implicações económicas, políticas e sociais. Do mesmo modo, esperamos que a pesquisa contribua para o conhecimento da realidade do megaprojecto das areias pesadas de Topuito no quadro dos objectivos do desenvolvimento sustentável, tendo em conta os aspectos sociais tais como: a responsabilidade social, qualidade de vida da e promoção da comunidade local.

#### **4.5.6 Nota Conclusiva**

Esta pesquisa exploratória, permitiu a aquisição de conhecimentos sobre as ideias e os conhecimentos sobre noções de megaprojectos. A referência da Agenda 2030 sobre os ODS (objectivos do desenvolvimento sustentável), remetem para uma incorporação nos desenhos e implementação dos megaprojectos, para que estes não só promovam o crescimento económico e o desenvolvimento global, mas sobretudo que possam ser um desenvolvimento sustentável. E para que seja um desenvolvimento sustentável é necessário que seja um processo integral, que envolve todos os actores: investidores, governo, as comunidades e o meio ambiente.

Os ditames ou princípios do desenvolvimento sustentável apontam para os ganhos de todos os actores envolvidos. Por isso, alguns teóricos e autores, trazem uma abordagem crítica sobre algumas concepções de megaprojectos. Mas também, a pesquisa permitiu perceber que pela complexidade do fenómeno megaprojecto, este não pode ser abordado numa única visão ou vertente, deve ser assumido sob um olhar multifacetado (multidisciplinar, interdisciplinar e sistémico), na sua complexidade.

É neste sentido, que a proposta apresentada no princípio desta pesquisa foi de uma abordagem com perspectiva social ou sociológica, uma leitura que o campo da sociologia pode trazer como contribuição, compreensão e interpretação da realidade ou fenómeno megaprojecto, sobretudo no contexto moçambicano. Também, ficou claro que a abordagem temática desta pesquisa está enquadrada no grande projecto em curso sobre o impacto social do megaprojecto das areias pesadas de Moma-Topuito. Pela urgência e actualidade dos megaprojectos em Moçambique a academia não deve estar distante no acompanhamento e participação nos debates e desenhos sobre os projectos de dimensão de megaprojectos, nas diferentes vertentes do saber.

## Referências bibliográficas

- Agenda 2030, (2015). *Futuro de que queremos*. ONU
- Almeida, F., (2010). *Ética, Valores Humanos e Responsabilidade Social das Empresas, Cascais: Principias*.
- Bata, , Eduardo J. & Barreira, Celene Cunha,(2015). *Impactos sócio-espaciais e políticos-económicos dos grandes projectos de mineração em Moçambique: o caso da exploração de carvão mineral em Moatize*. In: Encontro Nacional da ANPEGE, 11, 2015, Presidente Prudente. Anais... Presidente Prudente: ANPEGE, Universidade Estadual Paulista/Presidente Prudente.
- Bovensiepen, J. & Yoder, L. M., (2018). *The Political Dynamics and social effects of Megaproject Development*. Article published online.
- Carmo, H., (2014). *Educação para a Cidadania no Séc. XXI: trilhos de intervenção*. Escolar Editora, Lisboa,.
- Flyvbjerg, B. (2012). *Why mass media matter to planning research: The case of megaprojects*. Journal of Planning Education and Research.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia Científica. Fundamentos Métodos e Técnicas*. 3ª. ed. Instituto Piaget, Lisboa.
- Frei, Vanito Viriato M. (2017). *No país do mano Muça, eu sou carvão: Implicações socioterritoriais dos megaprojectos de mineração nas comunidades locais da provincia de Nampula*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Frei, Vanito Viriato M.; Chaveiro, Eguimar F.; Macaringue, Ernesto J. (2016). *Mineração e apropriação de terra em Moçambique: algumas reflexões sobre o processo de expropriação das comunidades Locais*. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 18, São Luís. Anais...São Luís: Associação dos Geógrafos Brasileiros, UFMA.
- Gellert, P. K. & Lynch, B. D. (2003). *Megaprojects as displacements*. International social Science Journal, 55(175), 15-25.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentação de Metodologia Científica*. Editora Atlas. São Paulo.
- Matos, Elmer Agostinho C. de. (2016). *Desterritorialização e reterritorialização das comunidades atingidas pela exploração do carvão mineral em Moatize, Moçambique*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Mendonça, Marcelo R. (2004). *A urdidura espacial do capital e do trabalho no cerrado do sudeste goiano*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Univerdidade Estadual Paulista/Presidente Prudente, São Paulo.
- Merrow, E. W. (2011). *Industrial megaprojects: Concepts, strategies and produces, for success*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Relatório Brundtland* (1987). Nosso Futuro Comum
- UNESCO, (1997). *Educação para os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável. Objectivos de aprendizagem*. França: Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- Zhai, L., Xin, Y., & Cheng, C. (2009). *Understanding the value of project management from a stakeholder's perspective: Case study of Megaproject management*. Project Management Journal, 40(1), 99-109.