

LIVRO DE ACTAS

(E-BOOK)

TRANSIÇÕES: ENTRE O ENSINO SECUNDÁRIO, O ENSINO SUPERIOR E O MERCADO DE TRABALHO

- Beira, 18 e 19 de Novembro de 2014 -

Ficha Técnica

Livro de Actas (E-Book)

Título:

Transições: entre o ensino secundário, o ensino superior e o mercado de trabalho

Organização:

Fernando Canastra

Copyright:

Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica

1.ª Edição – Dezembro de 2014

Universidade Católica de Moçambique

Rua Marquês de Soveral, 960

C.P. 821, Beira

Tel. 23 313 077 – Fax: 23 311 520

E-mail: iiaic@ucm.ac.mz

Editor:

Simone Mura

ISSN: 2310-0036

Índice

<i>Ficha Técnica</i>	2
<i>Prefácio</i>	5
<i>Programa</i>	6
18 de Novembro	6
19 de Novembro	7
<i>DISCURSO DE ABERTURA – Magnífico Reitor da UCM</i>	11
<i>- CONFERÊNCIAS -</i>	14
Transição para a vida activa: estratégias de empregabilidade. Caminhos para construir transições mais inteligentes e mais humanas	14
Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior – Sugestão para uma abordagem psico-epistemológica	30
Acompanhamento Psicossocial e Psicopedagógico no Ensino Superior	48
Transições e Prevenção: O Caso Do HIV/SIDA	60
Serviços De Orientação Universitária:	73
O Papel Da Pastoral Universitária	73
<i>- COMUNICAÇÕES LIVRES –</i>	87
Os Desafios Legais para a Inserção dos Recém-Graduados no Mercado de Trabalho – o Contrato de Aprendizagem.	87
Absorção de alunos do Ensino Secundário pelo Ensino Superior na Província do Niassa (2011-2013)	102
Pressupostos básicos para o ensino superior: a identidade, a complexidade e o ubuntu	118
Ensino Superior em Moçambique: estudantes cursando por orientação vocacional ou uma mera influência?	131
-Pesquisa e contribuições-	131
O nível de literacia dos estudantes do ano propedêutico na faculdade de ciências de saúde	143
Expectativas dos finalistas das Escolas do Ensino Secundário da Cidade de Lichinga	162



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO À
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA



Percepções dos participantes dos cursos de HIV&SIDA, Saúde do seu perfil competencial e oportunidades profissionais. Estudo de caso	170
Necessidades de Inovação e desenvolvimento dos <i>curricula</i> para um modelo viável à uma transição pacífica entre o ensino médio e superior em Moçambique.....	189
A inserção dos graduados em Gestão de Recursos Humanos no mercado de trabalho: Um estudo exploratório da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique	202
Empreendedorismo em Jovens: uma ligação entre o Sistema Nacional de Educação e o mercado de emprego no âmbito do Fundo de Desenvolvimento Distrital (FDD)	217

Prefácio

O Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica (IIAIC) da Universidade Católica de Moçambique (UCM) organizou, na Beira (Sofala), o seu primeiro Congresso Internacional, entre os dias 18 e 19 de Novembro de 2014, subordinado ao tema ***Transições: entre o Ensino Secundário, o Ensino Superior e o Mercado de Trabalho.***

O principal propósito deste evento científico visa proporcionar um debate alargado em torno da problemática no contexto da transição dos estudantes entre níveis de ensino (secundário e universitário) e o seu próprio processo de inserção na vida activa.

Os principais objectivos do Congresso foram: (i) problematizar os modelos e as práticas no quadro da transição para a vida activa; (ii) reflectir sobre os processos de transição e adaptação académicas; (iii) divulgar resultados de experiências/projectos da orientação universitária (ao nível vocacional, psicossocial e espiritual), bem como no contexto da inserção profissional dos graduados.

O presente Livro de Actas (sob a forma de *E-Book*) encontra-se organizado em três secções: (i) Sessão de Abertura, onde consta o Discurso de Abertura do Magnífico Reitor, Prof. Doutor Pe. Alberto Ferreira; (ii) Conferências, onde se aprofundam as principais temáticas deste congresso; (iii), Comunicações Livres, onde os vários investigadores apresentam os resultados das suas pesquisas, tendo como enquadramento o tema central deste Congresso.

Agradecemos a todos os que contribuíram para a realização deste Congresso, nomeadamente, os Conferencistas convidados, os Investigadores que apresentaram os seus resultados de pesquisa e, finalmente, à Organização, que procurou criar um clima confortável, em termos de acolhimento, bem como o empenho com que se envolveu em todo processo de organização deste importante evento, que marca um tempo de viragem na UCM, uma vez que este foi o seu primeiro Congresso Internacional.

*O Director do IIAIC
Prof. Doutor Fernando Canastra
Investigador Principal*

Programa

18 de Novembro

8h00 – ABERTURA DO SECRETARIADO (Recepção dos participantes)

8h45 – CERIMÓNIA DE ABERTURA

Magnífico Reitor da UCM - Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira

Magno Chanceler da UCM - Dom Cláudio Dalla Zuanna

Governador da Província de Sofala – Dr. Félix Paulo

Ministro da Educação de Moçambique – Prof. Dr. Augusto Jone

9h30 – CONFERÊNCIA – *Os desafios do ensino superior na lusofonia*

Profa. Doutora Sofia Salgado (Directora da Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa, Porto)

Moderador: Prof. Dra. Albertina Lopes da Silva (Universidade Católica de Moçambique)

10h30 – CONFERÊNCIA – *Ensino Superior em Moçambique: fragilidades e desafios*

Profa. Doutora Sandra Brito (Directora Nacional para a Coordenação do Ensino Superior em Moçambique)

Moderador: Prof. Doutor Martins Vilanculos Laita (Vice-Reitor da Universidade Católica de Moçambique)

11h15 – INTERVALO (*Coffee break*)

11h45 – CONFERÊNCIA – *Transições e prevenção: o caso do HIV/SIDA*

Profa. Doutora Ana Piedade Monteiro (Vice-Reitora da Universidade Zambeze)

Moderadora: Profa. Doutora Hemma Tengler (Universidade Católica de Moçambique)

12h30 – INTERVALO PARA ALMOÇO

14h30 – CONFERÊNCIA – *Transição entre o ensino secundário e o ensino superior*

Prof. Doutor Arlindo Sitóe (Professor e Investigador na Universidade Eduardo Mondlane - Maputo)

Moderadora: Prof. Doutor Pe. Adérito Barbosa (Universidade Católica de Moçambique)

15h15 – CONFERÊNCIA – ***Serviços de orientação: o papel da Pastoral Universitária***

Prof. Doutor Pe. Rafael Sapato (Capelão-Mor da Universidade Católica de Moçambique)

Moderador: Profa. Doutora Ir. Alice Nhamposse

16h00 - Painel – COMUNICAÇÕES LIVRES

- ***Os desafios legais da inserção dos recém-graduados no mercado de trabalho*** (Prof. Dr. David Ucama, Universidade Católica de Moçambique)
- ***A inserção no mercado de trabalho dos graduados do curso de Gestão de Turismo e Hotelaria: o caso de Pemba*** (Dra. Arsília Maiela, Dr. Elisio dos Santos e Dra. Barbara Hauer, Universidade Católica de Moçambique)
- ***Transição entre o ensino secundário e o ensino superior no Niassa: um Estudo Descritivo*** (Prof. Pe. João Amide, Universidade Católica de Moçambique)
- ***Pressupostos básicos para o ensino superior: a complexidade, a holística e a educação*** (Prof. Doutor Pe. Adérito Barbosa, Universidade Católica de Moçambique)
- ***Ensino Superior em Moçambique: estudantes cursando por orientação vocacional ou uma mera influência?*** (Dra. Bianca Wamusse, Dr. Domingos Rhongo e Dr. Rude Matinada, Universidade Católica de Moçambique)
- ***O nível de literacia dos estudantes do ano propedêutico na Faculdade de Ciências de Saúde – Universidade Católica de Moçambique*** (Dr. Geraldo Fernando Vunguire e Dr. Orlando Machambisse, Universidade Católica de Moçambique)

- 17h00 – Debate

Moderador: Prof. Doutor Ibraimo Mussagy (Universidade Católica de Moçambique)

17H30 – ENCERRAMENTO

19 de Novembro

9h00 – CONFERÊNCIA – ***Acompanhamento psicossocial/psicopedagógico no ensino superior***

Profa. Doutora Bendita Donaciano (Pró-Reitora da Universidade Pedagógica - Maputo)

Moderador: Dr. Paulo Mamunambozi (Universidade Católica de Moçambique)

9h45 – CONFERÊNCIA – *Transição para a vida activa: estratégias de empregabilidade*

Prof. Doutor José Matias Alves (Director Adjunto da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto)

Moderador: Profa. Doutora Natália Bolacha (Universidade Católica de Moçambique)

10h30 – INTERVALO (*Coffee break*)

11h00 – CONFERÊNCIA – *Propostas de transição para o mercado de trabalho*

Prof. Doutor Jacques Zeelen (Professor e Investigador na Universidade de Groningen, Holanda)

Moderador: Prof. Dr. Frans Haanstra

12h30 – INTERVALO PARA ALMOÇO

14h30 – PAINEL - COMUNICAÇÕES LIVRES

- ***Escolha profissional dos finalistas das Escolas do Ensino Secundário da Cidade de Lichinga*** (Dr. Felipe André Angst, Universidade Católica de Moçambique)
- ***O impacto dos cursos em blended learning sobre HIV&SIDA e Saúde na criação de competências e na carreira profissional: Estudo de caso de Cursos de Licenciatura e de Cursos de Curta Duração da UCM de 2010 a 2013*** (Profa. Doutora Tengler Hemma e Dr. Victor Nuvunga, Universidade Católica de Moçambique)
- ***Inserção dos graduados de Gestão de Recursos Humanos no mercado de trabalho. Estudo de caso da Faculdade de Educação e Comunicação (UCM)*** (Prof. Doutor Nazir Ibraimo, Universidade Católica de Moçambique, Prof. Doutor Martins Vilanculos Laita, Universidade Católica de Moçambique e Prof. Doutor Matias Alves, Universidade Católica Portuguesa).
- ***Necessidades de Inovação e desenvolvimento dos currícula para um modelo viável a uma transição pacífica entre o ensino médio e superior em Moçambique*** (Prof. Dr. Armindo Tambo, Dr. Domingos Rhongo e Dr. Guedes Banguero, Universidade Católica de Moçambique)
- ***Empreendedorismo em Jovens: uma ligação entre o ensino formal e o mercado de emprego no âmbito do Fundo de Desenvolvimento Distrital***

(FDD) (Dr. Agostinho de Brito e Dr. Rude Matinada, Universidade Católica de Moçambique)

- ***Percepções dos professores a respeito do ensino da matemática: um estudo com cinco professores moçambicanos*** (Prof. Doutor Geraldo Deixa, Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane e Dr. José Piletichi, Escola Secundária de Inhassunge, Quelimane)

- 16h00 – Debate

Moderadora: Profa. Dra. Albertina Ribaué (Universidade Católica de Moçambique)

- 16h30 – Momento cultural e de convívio
- 16h55 – Lançamento do tema do II Congresso Internacional da UCM (Intervenção do Director do Instituto Integrado de Apoio à Investigação)

- **17H00 – ENCERRAMENTO**

Comissão Organizadora:

- Prof. Doutor Fernando Canastra
- Prof. Doutor Adérito Barbosa
- Prof. Dr. David Ucama
- Prof. Dr. Frans Haanstra
- Prof. Dr. Ibraimo Mussagy
- Dr. Paulo Mamunambozi
- Dr. Simone Mura
- Dr. Craft Chadambuka
- Dr. Décio Dias
- Dra. Teresa Macheca

Comité científico:

- Prof. Doutor Adérito Barbosa (Universidade Católica de Moçambique)
- Prof. Doutor Pe. Alberto Ferreira (Universidade Católica de Moçambique)
- Prof. Doutor Alfândega Majoro (Universidade Católica de Moçambique)
- Profa. Doutora Alice Nhamposse (Universidade Católica de Moçambique)
- Profa. Doutora Ana Piedade Monteiro (Universidade Zambeze)
- Prof. Doutor Arlindo Siteo (Universidade Eduardo Mondlane)
- Profa. Doutora Bendita Donaciano (Universidade Pedagógica – Maputo)
- Profa. Doutora Hemma Tengler (Universidade Católica de Moçambique)
- Prof. Doutor Pe. Fernão Massena (Universidade Católica de Moçambique)

-
- Prof. Doutor Fernando Canastra (Universidade Católica de Moçambique)
 - Prof. Doutor Ibraimo Mussagy (Universidade Católica de Moçambique)
 - Prof. Doutor Jacques Zeelen (Universidade Groningen, Holanda)
 - Prof. Doutor José Alves Matias (Universidade Católica Portuguesa, Porto)
 - Prof. Doutor Pe. Rafael Sapato (Universidade Católica de Moçambique)
 - Prof. Doutor Martins Vilanculos Laita (Universidade Católica de Moçambique)
 - Profa. Doutora Natália Bolacha (Universidade Católica de Moçambique)
 - Prof. Doutor Nazir Mohamed (Universidade Católica de Moçambique)
 - Prof. Doutor Rui Cumbane (Universidade UniPiaget - Beira)
 - Profa. Doutora Sofia salgado (Universidade Católica Portuguesa, Porto)
 - Profa. Doutora Teresa Pizarro Beleza (Universidade Nova de Lisboa, Portugal)

DISCURSO DE ABERTURA – Magnífico Reitor da UCM

Exma. Senhora Profa. Doutora Sandra Brito, em representação de sua Excelência o Senhor Ministro da Educação

Exma. Senhora Secretária Permanente, em representação do Exmo. Senhor Governador de Sofala

Exmos. Senhores Magníficos Reitores ou seus representantes

Exmos. Senhores Vice-Reitores,

Exmos. Senhores Directores das UBs

Caros colegas Docentes e estimados Estudantes

Ilustres convidados

Minhas Senhores e meus Senhores,

É com enorme satisfação que vos quero dar as boas vindas, para participarem no 1º Congresso Internacional da UCM, intitulado: “*Transições: entre o ensino secundário, o ensino superior e o mercado de trabalho*”.

Quero, de modo particular, agradecer a presença da Senhora Professora Doutora Sandra Brito, que, para além de estar a representar a Sua Excelência o Senhor Ministro da Educação, irá ainda proferir uma conferência em torno do Ensino Superior.

Quero, ainda, agradecer, aos Senhores Conferencistas, que, desde a primeira hora, aceitaram o nosso convite. Estou certo que a sua presença irá enfatizar, ainda mais, a relevância deste evento científico.

De seguida, dizer que este evento tem um significado particular, pois estamos a realizar o nosso primeiro Congresso Internacional. Acreditamos que este vai ser o primeiro de muitos outros eventos científicos, esperando que o próximo Congresso possa assumir a modalidade de um **Congresso Inter-Universitário**, envolvendo, particularmente, as instituições de ensino superior locais, aqui da Província de Sofala.



A Universidade Católica de Moçambique (UCM), de há três anos a esta parte tem vindo a investir na produção, divulgação e publicação científica.

Neste momento temos Centros de Investigação em todas as UBs. Realizamos, anualmente, as Jornadas Científicas, procurando divulgar o que melhor se faz, em termos de pesquisa científica, nas diversas Faculdades.

Em Setembro de 2013, lançámos, *online*, o nosso Repositório Científico e a nossa revista científica, com revisão de pares, a **Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento**. Já lançámos dois números. Agora, em Dezembro, com os melhores artigos seleccionados deste Congresso, iremos lançar o terceiro número, versando sobre a temática deste Congresso.

Em Janeiro de 2014, iremos publicar o Manual de Investigação Científica da UCM.

Quanto à pertinência da temática deste Congresso, julgo que não é necessário tecer longas asserções. Todavia, importa referir que a temática da transição entre o ensino secundário e o ensino superior, é uma temática que deve ser debatida e aprofundada, particularmente, no nosso país, uma vez que são muitos os estudantes que nos chegam ao ensino superior, mas que acabam por revelar algumas dificuldades no seu processo de transição e adaptação ao ensino superior. Assim, torna-se imperativo que as universidades se articulem mais e melhor com as escolas do ensino secundário, tanto ao nível metodológico, como na capacitação dos próprios educadores e professores. Por sua vez, a transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho, hoje em dia, é uma exigência, tanto ao nível nacional como internacional. Não basta formar graduados; torna-se necessário criar condições para que os nossos futuros profissionais possam beneficiar de um processo de transição capaz de os ajudar a integrarem-se num mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e inscrito numa lógica crescente de globalização. Há aqui muitos desafios. Espero que os possamos delinear e perspectivar ao longo destes dois dias de trabalho.

Quero, agora, agradecer a todos os que contribuíram para a concretização deste evento científico. Estou a falar, para além dos Conferencistas-Convidados (nove conferencistas),

de todos aqueles que irão apresentar comunicações, em torno da temática deste congresso (13 Comunicações livres).

Estes trabalhos de pesquisa científica mostram que a temática deste Congresso, é uma temática pertinente e relevante. Obrigado pelos vossos contributos.

Aos docentes, estudantes e convidados, aqui presentes, agradeço-vos por se terem inscrito neste Congresso. Estou convicto que não se irão arrepender. Lanço-vos um desafio: participem activamente, com questões ou comentários, nos debates que se irão realizar. Um Congresso não tem, apenas, como objectivo divulgar os resultados das pesquisas científicas. Para além deste propósito fundamental, visa, também, proporcionar um debate aberto, onde todos os congressistas partilham pontos de vista académicos e sensibilidades sociais e culturais. Por isso, um congresso é, sobretudo, um espaço de confronto de diversas literacias académicas, sem, no entanto, deixar de parte as questões ligadas ao desenvolvimento das pessoas e das comunidades.

Finalmente, não posso deixar de terminar este discurso sem, antes, agradecer à equipa que organizou este congresso, equipa coordenada pelo Director do Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica, Prof. Doutor Fernando Canastra. O meu agradecimento sincero.

Obrigado pela atenção dispensada.

Beira, 17 de Novembro de 2014

O Reitor da UCM

Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira

Investigador Principal

- CONFERÊNCIAS -

Transição para a vida activa: estratégias de empregabilidade. Caminhos para construir transições mais inteligentes e mais humanas

José Matias Alves

Centro de Estudos em Desenvolvimento
Humano, Universidade Católica Portuguesa
jalves@porto.ucp.pt

Resumo

Começamos por afirmar que não há uma mas várias transições, que não há uma mas várias vidas ativas, que não há um mas vários trabalhos. Com estas três teses iniciais procuramos sinalizar a complexidade do problema que nos (pre)ocupa. De seguida procuramos caracterizar algumas das dinâmicas da reorganização do trabalho e do "mercado" de emprego que obrigam as entidades formadoras a uma atenção acrescida às supostas *necessidades de qualificação*. Face aos vários cenários de (re)organização do trabalho, enunciam-se diversas hipóteses de intervenção para a promoção do emprego e para a dignificação da vida, recordando, por outro lado, as práticas de seleção e de recrutamento dos graduados para as reconhecermos, reorganizarmos e prepararmos as pessoas para intervir laboralmente de forma mais criativa. Por fim, enunciam-se diversas estratégias para uma empregabilidade sustentável dirigidas às entidades formadoras, aos empregadores e aos poderes públicos.

Palavras-chave: transição, formação, trabalho, sujeito, emprego

Não há uma mas várias transições

É sobre o signo da transição (das transições) que se organiza este congresso internacional. Tema vasto, complexo, interpelante e atualíssimo. De facto, vivemos um tempo marcado pela ideologia da *transição* e por múltiplas práticas que a traduzem de forma caótica (Paiva, 2001).

Nesta comunicação centramo-nos na transição entre a formação e a designada *vida activa*. Como primeira nota, importará dizer que não há uma, mas várias transições entre estes dois campos. Num esboço de tipologia, consideramos 5 categorias estruturantes da transição (cf. Casal, 1996):

- A transição como passagem da formação para o trabalho
- A transição como um processo e como um sistema
- A transição como realidade sócio histórica
- A transição como tomada de decisão do sujeito
- A transição como processo biográfico de construção de uma identidade.

Em cada uma destas categorias é possível encontrar diversas subcategorias descritivas. No caso da primeira, poderemos considerar uma passagem imediata ou mediata, rápida ou lenta, progressiva ou instantânea.

No caso da segunda, poderemos *ver* a transição como um processo *adocrático* ou sistémico, individual ou organizacional, casuístico ou estruturado.

Na terceira categoria podemos analisar estas transições marcadas por factores sociais, políticos, económicos, laborais. De facto, as transições são processos situados em determinados contextos e o seu *texto*, isto é, a forma como se concebe, concretiza e ajusta deriva, em larga medida, dos seus vários contextos.

Na quarta, podemos *olhar* as transições como um processo de tomada de decisão do sujeito. Não obstante o peso e o condicionalismo dos contextos, o sujeito em trânsito não pode deixar de ser chamado a tomar decisões sobre o trabalho, a sua natureza e tipo, as perspectivas de carreira e de retorno.

Em todas estas circunstâncias, o sujeito vai-se construindo como ser pessoal, social e laboral, como um ser aprendente que começa a enfrentar, fora dos ambientes protegidos da escola, o mundo real feito de contradições, conflitos de ideias e de interesses. E sobre eles vai ter de ser capaz de tomar posição, de escolher, de decidir, em contextos geralmente adversos e dominados pelas lógicas de competição, de mais-valias, de obtenção do lucro máximo.

Como súpula (e tese) deste primeiro ponto: há uma diversidade de factores que constroem esta complexa, incerta e indeterminada transição e que, em muitos casos, são um choque para os sujeitos geralmente impreparados para enfrentar e lidar com esta situação. Desta tese deriva uma primeira recomendação: os processos (e os sistemas) formativos têm de considerar este momento como um objecto central de estudo de modo capacitar os graduados a sobreviver nesta turbulenta passagem.

Não há uma mas várias vidas *activas*

Não há uma mas várias *vidas activas*. Ultrapassando a redundância da expressão (pois a vida é por definição *activa* e se o não for estará próxima da *morte*), podemos observar que há várias vidas: autónoma e/ou dependente, livre e/ou escrava, digna ou indigna, humana e/desumana, realizadora ou opressiva.

Quando pensamos ou analisamos esta passagem para a vida não podemos deixar de inquirir o sentido antropológico que esta vida apresenta. E não podemos aceitar a sobredeterminação de uma vida tendencialmente opressiva, indigna, desumana, limitadora do potencial do ser humano.

Porque como já alguém disse, o ser humano não foi criado para *apenas* viver. Foi criado para *criar*, para imaginar presentes e futuros habitáveis e dignos. E esta opção antropológica tem também consequências nos dispositivos de formação e de transição. Teremos de incorporar a humanização do humano (Morin, 2000) nos processos formativos, sobretudo quando a barbárie parece querer dominar o mundo e escravizar as pessoas e a humanidade.

Não há um mas vários trabalhos

Não há um mas vários trabalhos. Quer no plano jurídico, quer no plano organizacional há uma multiplicidade de trabalhos: trabalho a termo certo, trabalho a termo incerto; trabalho precário e trabalho estável; trabalho dependente e trabalho independente; trabalho legal e trabalho ilegal; trabalho digno e trabalho indigno; trabalho criativo e trabalho mecânico.

Neste campo específico da organização do trabalho assistimos hoje a complexos processos da globalização, da deslocalização da produção, da competição internacional, das reestruturações que frequentemente conduzem ao desemprego estrutural, ao subemprego, à precarização dos laços laborais, à desestruturação das profissões e das carreiras, e que forçam à passagem de um regime de trabalho assalariado para um regime de trabalho dito "independente", levam à perda da identidade profissional e à sua transformação numa frágil identidade empresarial, conduzindo à perda "da autonomia existencial do trabalhador" (Tedesco, 2007, p. 69).

É neste contexto que também pode ser lido o apelo insistente a uma força de trabalho flexível, polivalente, adaptável, criativa e empreendedora, mas, como sustenta Dugué (1985), apenas "nos limites estreitos da divisão do trabalho" (cf. Alves, 1998a).

Deste modo, o emprego e o trabalho, que desempenhavam importantes papéis identitários, de inclusão profissional e de segurança social, tendem a transformar-se em fontes permanentes de insegurança, desqualificação, incerteza e angústia. Acresce ainda que a estrutura das oportunidades ocupacionais é tendencialmente reduzida face às qualificações dos muitos milhares de jovens que procuram um primeiro emprego, o que é efeito e causa da manutenção de uma iniciativa empresarial desqualificada (cf. Rodrigues, 1997) que parece fundar a estratégia competitiva nos baixos custos da mão-de-obra,

estando este fenómeno a contribuir para reforçar a decepção pessoal dos candidatos ao 1.º emprego (cf. Alves, 1998b).¹

Ora, se o mercado de trabalho não se estruturar para atrair uma mão-de-obra qualificada, interveniente e criativa, isso colocará problemas à sua capacidade de reorganização produtiva e competitiva. E não menos importante, colocará também problemas aos sistemas produtores de qualificação ao nível do ensino secundário e superior, seja ele mais geral ou mais tecnológico. E, em última instância, colocará também problemas na procura social da educação e da formação pois as pessoas não estarão disponíveis para investir 12 ou mais anos se no termo desse percurso e desse investimento não encontrarem oportunidades de realização.

As dinâmicas da reorganização do trabalho e do "mercado" de emprego

Enunciada a revisão de alguns conceitos que pretendem clarificar algumas das questões de base das relações complexas entre a educação/formação e a vida activa, importa agora caracterizar, brevemente, algumas das dinâmicas da reorganização do trabalho e a emergência provável de um novo modelo de mercado de emprego.

O modelo de produção que caracterizou "os trinta gloriosos" anos de crescimento contínuo assentava num conjunto de características que começam a ser postas em causa por uma nova geografia do consumo. A produção em série e em grandes quantidades tende a evoluir para uma produção de produtos de qualidade em pequenas séries e possuindo um tempo de vida curto; a baixa variedade de produtos é substituída por uma grande variedade; o preço do produto como factor principal de competitividade tende a ser relativizado em função da qualidade do produto e do serviço e personalização dos produtos; as estruturas rígidas e de baixo nível de inovação, adequadas à produção fordista tendem a evoluir para estruturas flexíveis e de alto grau de inovação; as grandes unidades de produção são substituídas por empresas flexíveis e pequenas unidades de produção, instituindo um sistema de produção dual; as organizações burocráticas tendem a dar lugar a organizações mais flexíveis, inteligentes e adocráticas; a forte divisão de trabalho e o domínio do trabalho manual poderá evoluir para uma fraca divisão do trabalho, para a especialização e multiqualificação; os grandes *stocks* vão dando lugar a *sotcks* zero, segundo o modelo de resposta imediata à procura; o domínio de tecnologias especializadas tende a evoluir para o domínio de tecnologias flexíveis e polivalentes, (Cf. Wobbe, 1987, adaptado por Kovács, 1991, cit. por Martins, 1996).

¹ Esta observação é pertinente no contexto português, mas pode ser desajustada no contexto moçambicano em que pode haver um desajuste friccional entre uma oferta de qualificações limitada e uma procura acelerada de mão-de-obra qualificada.

A emergência de um novo modelo de produção tende a configurar o que Wobbe designa de "sistema de produção antropocêntrico" em que o homem (sobretudo o cliente) determina os modos de produção, configurando-se um certo "regresso" a uma ordem mais artesanal fundada na especialização flexível, na federação de empresas, na comunidade de interesses e poderes, no local e na democracia dos pequenos proprietários (Cf. Piore e Sabel, 1989).

Neste quadro, ainda indeciso e incerto – e, admitamos, provavelmente utópico, coexistem diversas estratégias de "gestão" das empresas e das pessoas: "redução do volume da mão-de-obra; utilização de mão-de-obra pouco qualificada, recurso à subcontratação, emprego temporário e parcial: promoção da polivalência, da autonomia e da qualificação específica à organização daqueles que se situam no nível operacional através da integração vertical e horizontal das tarefas; dissolução de delimitações tradicionais entre postos de trabalho e qualificações especializadas" (Kovács et al, p. 128). Esta tensão entre flexibilização quantitativa e qualitativa, externa e interna e a opção por parte das empresas é determinante quanto à evolução das qualificações, podendo oscilar entre dois polos: tecnocêntrico e antropocêntrico.

Ainda segundo Kovács (ib.), podem perspectivar-se 5 cenários para a organização do trabalho, o que implicará diferentes exigências para a produção das qualificações:

Cenário 1: taylorismo informático ou neo-taylorismo (automatização máxima, decisão/controlo centralizado, forte hierarquização das qualificações, redução do volume de emprego e desqualificação, ensino-formação centrado na produção de uma elite técnica.

Cenário 2: produção automatizada, trabalho reduzido para todos (automatização máxima, participação/controlo social, redução/desvalorização do trabalho (actividade heterónoma), auto-desenvolvimento nos tempos livres (actividades autónomas), formação geral elevada para todos).

Cenário 3: trabalho revalorizado para alguns, segmentação social (automatização selectiva e mais lenta, ausência de participação/controlo social, polarização das qualificações, novas divisões no trabalho de execução, ensino-formação produzindo qualificações de acordo com as necessidades diferenciadas).

Cenário 4: pós-taylorismo ou trabalho revalorizado para todos (automatização selectiva, participação/controlo social, qualificações híbridas, polivalência, autodesenvolvimento pelo trabalho, integração da formação geral e profissional).

Neste último cenário, as novas formas de organização do trabalho implicam uma redução da hierarquia, descentralização de responsabilidades, integração vertical e horizontal de

tarefas, trabalho em equipa, maior integração e comunicação organizacionais, soluções técnicas descentralizadas (Cf. Kovács, lb.) o que exige um novo perfil de qualificação, sobretudo no caso das chefias intermédias (lb.).

No quadro das perspectivas teóricas marcadas pelo estruturo-funcionalismo, pelas teorias do capital humano e do credencialismo, podem considerar-se as seguintes hipóteses teóricas (que carecem, no entanto, de uma validação empírica adequada ao contexto Moçambicano):

H1. O tipo de diploma e respectivo conteúdo tende a não ser relevante para o exercício de numerosas actividades profissionais, sendo mais determinante o capital relacional e o baixo nível de qualificação escolar para o exercício de um número significativo de empregos indiferenciados;

H2. Há um desajuste entre a estrutura do trabalho e os modos de gestão da mão-de-obra e o volume de diplomas produzidos pelo sistema educativo, sendo nítida a falta de empregos qualificados;

H3. A valorização das competências (pessoais, cognitivas...) difere em função da categoria profissional, embora seja assinalável o peso das competências pessoais e relacionais para todas as categorias profissionais;

H4. Há um desconhecimento significativo por parte dos empregadores dos sistemas produtores de qualificações.

O enunciado destas hipóteses contradiz, no entanto, outras interpretações da realidade. Kovács et al. (op. cit.), por exemplo, refere que há um forte desajustamento entre o baixo nível de escolaridade/formação existente e as necessidades das empresas, verificando-se a maior carência no nível médio técnico-profissional; que existe um excedente de mão-de-obra pouco qualificada e não qualificada quer em relação ao pessoal da produção quer em relação ao pessoal administrativo; que as carências se situam no nível dos quadros técnicos de nível médio, trabalhadores qualificados e altamente qualificados (e que) estas carências constituem um dos problemas mais preocupantes para as empresas na procura da modernização e de melhoria da sua competitividade; que a desadequação entre o nível de competência existente e o exigido abrange particularmente o nível das chefias intermédias; que na óptica dos empregadores existem situações de sub-qualificação no nível dos profissionais qualificados e de técnicos de nível médio, mas não existem situações de sobre-qualificação e que não se verifica uma tendência geral para a pluriqualificação, mas coexistem as tendências de especialização e pluriqualificação.

Conjugando estas duas leituras, poderá, provavelmente, considerar-se que a realidade moçambicana é, paradoxal e contraditória, constituindo-se como um mosaico em que coexistem diferentes práticas e representações.

Hipóteses de intervenção para a promoção do emprego e para a dignificação da vida

Dado o valor pessoal, social e económico do emprego, é desejável um maior conhecimento das causas de uma certa crise e perspectivar os modos de acção a nível político, social, empresarial e sindical na esfera supra nacional, nacional e local.

Uma primeira ideia a reter é a de que a natureza massiva, complexa e compósita do desemprego exige uma estratégia igualmente massiva, integrada, compósita, global e local.

Neste quadro, uma questão essencial prende-se com o modelo de desenvolvimento, o modelo de organização política e económica, o modelo de organização e funcionamento dos sistemas de educação e formação e o modelo de valorização dos recursos humanos.

Quanto ao modelo de desenvolvimento parece indispensável reorientar a actividade humana para uma perspectiva antropocêntrica (Cf. Kovács, 1994) que valorize o factor humano, aposte na elevação das qualificações e das competências das pessoas, valorize a autonomia e a responsabilidade dos trabalhadores, diversifique o trabalho, conjugue, optimize e promova os saberes, flexibilize internamente os modos de organização, pense a automatização ao serviço da produtividade e das pessoas.

Quanto ao modelo de organização política e económica parece indispensável repensar a organização do trabalho/emprego, os dispositivos de vinculação e não vinculação dos trabalhadores, o trabalho e o emprego na sua relação com o tempo de aprendizagem e o tempo de lazer. Neste quadro, parece necessário esboçar uma nova geografia do viver humano, configurando novos conceitos e tipologias de emprego, novos dispositivos de transição entre desemprego parcial/tempo integral, emprego assalariado/trabalho independente, emprego/desemprego, emprego/formação, actividades domésticas/emprego remunerado, emprego/reforma, emprego/trabalho benévolo.

Na busca do ideal (ou do imperativo) de emprego para todos, Schmid (1995) sustenta a necessidade de um novo conceito de emprego - uma média de 30 horas/semana, geridas flexivelmente ao longo da carreira e incorporando práticas de alternância entre trabalho temporário, licenças sabáticas (que descontariam percentualmente no vencimento), períodos curtos de formação e enuncia "quatro princípios" para a estruturação do que designa por "mercados transitórios de emprego": i) conjugação do emprego remunerado com outras actividades sociais; ii) a composição do salário deveria incluir uma transferência

de impostos; iii) a negociação colectiva deveria incorporar soluções flexíveis de ordem individual; iv) o subsídio de desemprego deveria financiar o funcionamento de mercados transitórios de emprego.

Na sequência destes quatro princípios, o mesmo autor identifica cinco tipos de mercado transitório: i) transição entre desemprego parcial, tempo parcial e emprego a tempo integral; ii) transição entre desemprego e emprego (através de apoios à criação de emprego); iii) transição entre formação e emprego (através de políticas activas de interacção, transição e inserção profissional); iv) transição entre actividades domésticas ou pessoais e emprego remunerado; v) transição entre emprego a tempo integral e a reforma (flexibilização, prolongamento do período de transição...).

Na esfera económica, é certamente necessário aumentar a competitividade. Esta, contudo, não decorre somente da produtividade, mas também da qualidade e da imagem social dos produtos e dos serviços. E na composição desta mais valia desempenha um importante papel a qualificação e a motivação dos trabalhadores, afigurando-se contraproducente, na opinião de Brunhes (1994), fundar a competitividade numa estratégia de redução sistemática de efectivos (Cf. Brunhes, 1994).

Ligada à questão da competitividade e da qualificação das pessoas, surge a questão da flexibilidade, entendida como a possibilidade da empresa fazer evoluir a sua força de trabalho, se reorganizar de formas múltiplas quando há flutuações da procura, quando o volume de negócios baixa ou quando os produtos se alteram ou esgotam o seu tempo de vida.

A questão da flexibilidade é assim um conceito multidimensional que diz respeito a reajustamentos dos custos salariais e dos efectivos, à produção de qualificações, à organização do trabalho e respectiva duração, à renovação dos processos de produção, à evolução do sistema financeiro e do sistema de educação-formação (Cf. Rodrigues, 1988). Para a mesma autora, há cinco princípios de base que caracterizam a flexibilidade: i) aptidão para ajustar os equipamentos a uma procura variável em volume e composição; ii) adaptabilidade dos trabalhadores a tarefas variadas, complexas ou não; iii) possibilidade de variar o emprego e a duração do trabalho em função da conjuntura; iv) sensibilidade dos salários à situação das empresas e do mercado do trabalho; v) eliminação das disposições desfavoráveis ao emprego em matéria de fiscalidade e de transferências sociais.

A rapidez da reacção às flutuações e alterações do mercado, a capacidade de inovar face à obsolescência dos produtos, os imperativos do *just in time* e dos *stock zero* exigem, certamente, uma flexibilidade interna, só possível se a empresa dispuser de uma força de trabalho qualificada e motivada e parece desaconselhar o recurso sistemático à flexibilidade externa do despedimento que instabiliza a organização, desmobiliza a

inteligência das pessoas, pois, como refere Boissonnat (1995, p. 179) "a implicação no trabalho supõe um mínimo de segurança de emprego, de participação, de perspectiva".

No contexto da globalização das economias, Piore e Sabel (1989) traçam alguns caminhos que, por sua vez, se podem constituir como respostas possíveis à crise. O agrupamento de empresas, a especialização flexível nas suas três faces - os aglomerados regionais, a federação de empresas, a constituição de "empresas solares" - o ressurgimento da produção artesanal, a instauração de uma "democracia de pequenos proprietários" que prevaleça sobre o "liberalismo da economia de mercado" indiciam a emergência de uma possível nova ordem económica fundada na pessoa e nos laços comunitários e sociais.

Uma empresa "reactiva, flexível, integrante e comunicante" (Boissonnat, lb.), eis os atributos de uma "nova" empresa. Reactiva porque procura responder rapidamente às condições do mercado; flexível para melhor satisfazer as exigências da reactividade; integrante porque considera globalmente todas as partes que estruturam a empresa; comunicante porque a comunicação entre pessoas e grupos, a partilha de experiências e conhecimentos é uma condição indispensável à reactividade e à flexibilidade.

A criação de serviços pessoais (na 1ª infância, 3ª idade, serviços de acolhimento, vizinhança...), a redução do custo do trabalho, a redução do tempo de trabalho por efeito dos ganhos de produtividade que se distribuiriam flexivelmente pelo salário e pelo tempo, o favorecimento do emprego a tempo parcial resultante de escolhas individuais, adoptando configurações várias, a moderação salarial a favor de uma maior criação de emprego, a reorientação dos processos tecnológicos para novos produtos e serviços (Cf. Rodrigues, 1997), são outras possibilidades abertas pela crise do emprego e pela necessidade de reorganizar a vida pessoal e social.

Quanto ao modelo de organização e funcionamento dos sistemas de educação e formação, que, pelo menos parcialmente, pode ser causa de dificuldade de emprego, parece necessário redefinir a sua missão, o modo de concepção e desenvolvimento dos currículos e programas, o modelo de direcção e gestão das escolas, os modos de ensinar, aprender, avaliar e certificar.

De facto, os sistemas de educação e formação podem ser parte estruturante e activa de um sistema global de promoção do emprego se permanentemente questionarem a pertinência e relevância social das formações que ministram e dos programas que desenvolvem; se permanentemente actualizarem o princípio de que a educação e a formação não são um fim em si mesmos, mas antes são instrumentos transitivos da realização pessoal, social e profissional; se definirem a sua oferta formativa mais segundo uma lógica das necessidades locais e regionais e menos segundo uma lógica de interesses ou de recursos internos instalados; se a sua dimensão de serviço público prevalecer sobre os interesses particulares; se a direcção e gestão das escolas conjugar a competência e a

participação dos representantes da comunidade local; se os modos de ensinar e aprender incorporarem e valorizarem as Novas Tecnologias de Informação, as aprendizagens realizadas nos vários contextos sociais e profissionais e praticarem a alternância educação-trabalho-educação, numa interacção crítica entre as especificidades destes dois universos.

Este cenário de desenvolvimento parece imprescindível se considerarmos uma tradicional mútua ignorância entre os subsistemas formativo e de trabalho e que se traduz no forte desconhecimento por parte dos empregadores dos sistemas formativos, dificuldade de inserção profissional, desemprego de diplomados, desvalorização das competências técnicas.

Quanto ao modelo de valorização dos "recursos humanos", importa considerar que o homem não é (não deve ser) um meio, um recurso (por mais precioso que seja) para fazer funcionar a economia. ' No paradigma do homem como recurso (que é, em grande medida, o modelo existente) coexistem duas lógicas: uma em que o homem é um factor de produção desvalorizado que facilmente pode ser dispensado, em benefício do capital, das máquinas e das tecnologias; uma outra, que parece minoritária, em que o homem é de facto o recurso mais precioso de qualquer organização. Parece necessário despertar a consciência social para a centralidade do homem e para a necessidade da economia se organizar para servir o homem, conforme reconhece e apela Petrella (1994):

Raramente se afirma a necessidade da empresa adaptar a sua política de investimento e a sua organização às exigências da formação de um pessoal informado, com uma participação activa na gestão da empresa e no desenvolvimento de uma economia mais democrática. A procura predominante continua a ser a de adaptar o Homem à tecnologia e ao mercado. (...) A armadilha da mundialização competitiva encontrou na sua lógica da adaptação às novas tecnologias a sua "racionalidade" económica e a sua "legitimação" social.

Esta inversão das prioridades apela a um "alargamento da profissionalidade" (Boissonnat, *ib.*, p. 128), a um "novo profissionalismo" (Carneiro, p. 1996) que centra nas pessoas a principal resposta para a crise do emprego.

Em síntese, o desenvolvimento de um mercado de emprego antropocêntrico passa, certamente, pela conjugação de medidas que promovam a qualificação das pessoas' a competitividade fundada na qualidade e na aposta na inteligência, a flexibilidade interna, a evolução para novas formas de contratualizar a actividade humana, a criação de novos serviços, a flexibilização das articulações educação-formação-trabalho, emprego e desemprego, o reequacionar da relação remuneração/tempo de actividade/tipo de actividade.

As práticas de seleção e de recrutamento

No quadro de retracção e de heterogeneidade do mercado tradicional de emprego e da prevalência do modelo dos "recursos humanos" que ainda não promove suficientemente a inteligência, assume particular importância o conhecimento das dinâmicas da oferta de emprego, sua relação com a procura e das práticas de recrutamento.

A estrutura e a evolução da oferta de emprego dependem de um conjunto de vectores que a poderão explicar, segundo Rodrigues (1988), os modos de gestão da mão-de-obra (conceito que inclui as formas de emprego, a política de ajustamento do volume de emprego, a organização e a mobilidade interna, os critérios de recrutamento), a estrutura das qualificações, os modos organizacionais do trabalho, os processos de produção, volume e tipo de procura final desempenham um papel estruturador da oferta de emprego, sendo, por isso, necessário conhecer o modo como se configuram estas variáveis.

No entanto, a oferta de emprego não é apenas determinada por factores intrínsecos à organização do trabalho. Na esteira de Rodrigues (1988) sustenta-se que "há uma interacção" entre a oferta e a procura - uma autonomia relativa quer do sistema emprego, quer do sistema formativo - e que "as entidades empregadoras definem o conteúdo concreto da sua procura de recursos humanos não de forma unilateral, mas em função das competências disponíveis, havendo uma interacção entre a oferta e a procura de recursos humanos" (Id.). Deve, no entanto, admitir-se, no quadro da autonomia relativa e da interacção entre os dois sistemas, um certo reforço da autonomia do sistema de educação-formação motivada pela aspiração à mobilidade social ascendente, à aquisição de capital cultural e simbólico e que pode explicar, pelo menos parcialmente, o desemprego de diplomados.

Quanto à oferta de emprego e ao modo de recrutamento, e a partir de alguns indicadores disponíveis, será credível a hipótese que o recrutamento se baseia, em grande parte, no conhecimento pessoal, valoriza as competências comportamentais, não tem absorvido uma massa significativa de pessoal qualificado e valoriza o factor experiência. A conjugação destes dados pode indicar que a organização do trabalho permanece bastante hierarquizada e segmentada e não promove, de forma significativa, (e antes parece dispensar) a admissão de mão-de-obra qualificada.

Segundo Sérgio Grácio (1997) as instituições de ensino detêm uma "pronunciada autonomia, historicamente constituída, relativamente ao mundo das instituições económicas" muito nitidamente para os que têm o antigo ensino primário e os não diplomados, em detrimento de todos os outros níveis e modalidades de instrução", concluindo que a oferta de trabalho das empresas com mais dificuldade em ser satisfeita não incidia apenas nas profissões de estatuto mais elevado, mas igualmente em

profissões proletarizadas dos serviços, e em profissões operárias" e que não é tanto a instrução, mas a falta de instrução, que mais falta às empresas", revelando-se que o capital mais reclamado não é o instrucional, mas sim o capital relacional que aceita o "trabalho pior pago, mais rotineiro e menos autónomo" (ib.).

Importa, no entanto, ter presente que estas práticas não são gerais e homogéneas, As fontes de recrutamento, os processos de selecção, as competências valorizadas, o modo de inserção profissional, o tipo de contrato, a perspectiva de carreira e de remuneração variam certamente em função do sector de actividade, dimensão da empresa, composição do capital, mercados, sistema de distribuição, cultura empresarial, qualificação e estrutura etária dos membros da organização, sendo importante conhecer qual a tendência evolutiva do mercado de trabalho.

Estratégias para uma empregabilidade sustentável

Procurando agora sistematizar um conjunto de estratégias para uma empregabilidade sustentável, organizo um conjunto de proposições estruturadas em 3 campos específicos:

A. Ao nível das entidades formadoras

- i) as entidades formadoras devem pensar-se e organizar-se numa lógica de autonomia relativa e correspondência crítica entre os sistemas formativo e laboral. Isto pretende significar que não devem funcionar como se os contextos não existissem, devem ter uma autonomia fundada na interdependência com as diferentes e instituições e organizações sociais, devem conhecer os mercados de trabalho, e recolher propostas de perfis profissionais;
- ii) o desenho e a decisão da oferta formativa devem ser participados por todos os *stakeholders* que operam no campo da formação e do trabalho; isto significa que a oferta não deve ser determinada pela lógica dos recursos e interesses existentes, mas sim pelas necessidades da procura, ainda que influenciada pelo conhecimento académico;
- iii) a análise prospetiva das *necessidades de qualificação* por setores de atividade social e económica deve ser uma prática instituída nas instituições formadoras através de estudos de análise dos investimentos previstos no médio e longo prazo e de inquirição e auscultação;
- iv) a participação dos agentes de desenvolvimento nacional, regional e local no desenho e prática do currículo formativo deve ser uma prática sistemática e regular;
- v) o conhecimento das práticas formativas por parte de potenciais empregadores (por exemplo, através de provas públicas de aptidão profissional

no final de percursos formativos) deve ser uma prioridade estratégica das instituições formadoras;

vi) o desenvolvimento do currículo deve incluir de forma faseada e progressiva práticas de experienciação e indução profissional, através de visitas de estudo aos contextos de trabalho, realização de práticas de trabalho simulado, análise de casos-problemas reais;

vii) a formação dual, em regime de alternância escola-empresa, pode, em algumas circunstâncias, ser um recurso a ponderar, experienciar e avaliar. É certo que este dispositivo formativo não poderá ser generalizável devido a questões de tecido empresarial, de geografia, de capacidade formadora instalada nos contextos laborais. Mas, sempre que possível, poderia ser ensaiada para se conhecer o impacto desta aproximação;

viii) a participação dos empresários em conselhos consultivos ou estratégicos das instituições formadoras poderia ser uma forma de concretizar algumas de orientação inseridas nesta secção;

ix) a criação de observatórios de inserção profissional que crie e mantenha bases de dados sobre a inserção e as trajectórias profissionais e a realização de estudos de inserção e avaliação do desempenho dos graduados deve ser uma prática regular e sistemática, tendo em vista melhorar a performatividade das empresas e a qualidade da formação;

x) uma maior aproximação ao mundo empresarial potenciará a criação de estratégias e dispositivos de requalificação dos ativos, quer através de formação *on the the job*, quer através da realização de módulos de atualização *teórica* em contextos formais de formação;

xi) a formação contínua dos professores deveria incluir experiências curtas de trabalho em contexto real de trabalho, como forma de estreitar o mútuo conhecimento de necessidades.

B. Ao nível das entidades empregadoras

i) a valorização do conhecimento (o activo mais importante nos dias de hoje), traduzida na criação de carreiras profissionais atractivas e estimuladoras do desenvolvimento profissional contínuo;

ii) a disponibilização para parcerias com entidades formadoras, visando aperfeiçoar e adequar os perfis de formação às necessidades das empresas;

iii) a receptividade para uma prática de interação criativa e virtuosa entre o mundo formativo e o mundo do trabalho.

C. Ao nível das políticas públicas

- i) a criação de exigências de recrutamento de mão-de-obra qualificada sobretudo nos casos de actividades profissionais de relevante interesse público. A exigência legal de perfis profissionais intermédios e superiores é provavelmente a alavanca mais poderosa para criar elites profissionais que promovam a inovação e competitividade nas empresas;
- ii) a criação de incentivos (nomeadamente fiscais....) para a aceitação e recrutamentos de estagiários, para a indução profissional e para a formação em regime de alternância;
- iii) a exigência e valorização de práticas empresariais de capacitação profissional, através da imposição de períodos anuais obrigatoriamente consignados à formação profissional, devendo ter o concurso das entidades formadoras.

Conclusão

O tema que aqui nos convocou é, por excelência, um desafio para a criação de novos espaços de acção e interacção social entre dois mundos decisivos no tempo que vivemos: o mundo da educação/formação e o mundo do trabalho. Em termos de súmula final poderíamos interrogarmo-nos, como Nóvoa (2003):

“Que fazer? A minha resposta é simples: mudar de posição e mudar de perspectiva. Mudar de posição: em vez de chamar para nós a responsabilidade, colocarmo-nos num espaço de redes (culturais, familiares, sociais) que construa novos compromissos em torno da educação. É preciso responsabilizar a sociedade pela escola. Mudar de perspectiva: em vez da escola fechada, baseada num modelo arcaico, imaginar a nossa acção como elemento de um novo espaço público de educação. É tempo de pôr a “sociedade ao serviço da escola”, em vez da “escola ao serviço da sociedade” (Albert Jacquard).

Precisamos de criar instâncias e plataformas que promovam os diálogos e as interacções necessárias para que estas transições possam ser feitas numa lógica de valorização do conhecimento, de construção pessoal de identidades socialmente valorizadas e reconhecidas, de promoção do valor do trabalho que dignifica o ser humano.

Mas para isso, é preciso reconfigurar os modos de agir e de interagir para que as transições assumam um rosto mais humano.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2005). A transição entre ciclos de ensino: entre o problema social e o objeto sociológico. *Interações*. Nº 1, pp. 25-53. Acedido a 12 outubro de 2014 em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/281/237>.
- Alves, J. (1998). A formação, o emprego e as práticas de recrutamento – uma nota introdutória de análise a propósito do estudo “Os empresários e o 1º emprego – estratégias de recrutamento. *AlPortuense* (1998). *Os empresários e o mercado do 1º emprego – estratégias de recrutamento*. Porto: Associação Industrial Portuense.
- Boissonat, J. (1995). *Le travail dans vingt ans*. Paris: Odile Jacob
- Boterf, G. le (1994). *De la compétence*. Paris: Ed. D'organization
- Carlucci, A. P. (2010). A relação trabalho-escola na narrativa dos jovens: um estudo sobre significados e posicionamentos na transição para a vida adulta. Brasília: Universidade de Brasília (dissertação de mestrado). Acedido a 5 de outubro de 2014 em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3673/1/2008_AnaPaulaCarlucci.pdf?origin=publication_detail
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista española de Investigaciones Sociológicas*. Nº 75
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: EducaFormação .
- Hallak, J.& Caillods, F. (1981). *Education, travail et emploi -I*. Paris: UNESCO.
- Kovacs, C., Bairrada, M. (1994). *Qualificações e Mercado de Trabalho*. Lisboa: IEFP.
- Perret, B. (1995). *L'avenir du travail - Les démocraties face au chômage*. Paris: Seuil.
- Piore, M. e Sabel, C. (1989). *Les Chemins de la Prospérité*. Paris: Hachette.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. S. Paulo: Cortez. Acedido a 12 de outubro de 2014 em <http://www2.ufpa.br/ensinofts/artigo3/setesaberes.pdf>
- Muller, A. (2008). Transição é a vida inteira: uma etnografia sobre os sentidos e a assunção da adultez. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (tese de

doutoramento) – Acedido a 8 de outubro de 2014 em

http://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/394/1/arquivo1023_1.pdf

Paiva, W. (2001). A teoria do caos e as organizações. *Cadernos de Pesquisa em Administração*. São Paulo, V. 8, nº 2.

Nóvoa, A. (2003). Cúmplices ou reféns? *Revista nova Escola* (São Paulo), n. 162, p.14.

Rodrigues, M. J. (1988). *O sistema de emprego em Portugal - crise e mutações*. Lisboa: D. Quixote.

Rodrigues, M. J. (1997). Precisamos de empresários mais qualificados, entrevista ao *Jornal Expresso*, 25 de Outubro 1997.

Schmid, G. (1995). Le plein emploi est-il possible? Les marchés du travail "transitoires" en tant que nouvelle stratégie dans les politiques de l'emploi. *Travail et emploi*, 65

Silva, R. & Nascimento, I. (sd). Transição do ensino superior para o mundo do trabalho: as competências transversais como património imaterial a capitalizar na vida ativa. *Comunicação apresentada ao XV Congresso Galicia Norte de Portugal de Formação para o Trabalho*. Acedido a 10 de outubro de 14 em http://www.observatoriodecompetencias.pt/files/9414/0598/2881/OURENSE_Transicao_do_Ensino_Superior_para_o_Mundo_do_Trabalho_RSSIN.pdf

Tedesco, J. (2007). *O novo pacto educativo: educação, competitividade, cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

UNESCO (1996). *Educação - um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior – Sugestão para uma abordagem psico-epistemológica

Arlindo A. Siteo

Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane

asitoe@rei.uem.mz

Resumo

A passagem para o ensino superior é geralmente encarada como um marco muito importante, quer pelo próprio estudante, quer pela sociedade, em geral. Diferenças a nível institucional e factores de ordem pessoal fazem com que essa transição constitua um grande desafio para o estudante. O fraco conhecimento das matérias do próprio ensino secundário, sobretudo em Ciências e Matemática por parte de grande parte dos estudantes que ingressam no ensino superior tem sido visto como um dos mais preocupantes factores, facto que faz com que a transição seja não só desafiante mas até problemática. Programas de 'nivelamento de conhecimentos' têm sido adoptados em muitas universidades como forma de suprir esse deficit de conhecimentos. Reconhecendo a relevância mas também as limitações de tal tipo de programas, o presente artigo sugere que, adicionalmente, a questão do perfil epistemológico (i.e. as epistemologias pessoais) dos estudantes seja tida em consideração para uma análise cabal das questões subjacentes à da transição para o ensino superior. Especificamente, baseado num estudo realizado em África – Moçambique, o artigo sugere que a problemática da transição para o ensino superior seja objecto de uma abordagem psico-epistemológica.

Palavras-chave: Transição; Ensino Superior; Epistemologia pessoal; Crenças epistemológicas

Introdução

Pelo carácter terminal que ocupa nas pirâmides dos sistemas de educação e pela mística que lhe é característica, o ensino superior, a universidade em particular, suscita e alimenta expectativas, tanto pessoais quanto sociais. Assim, regra geral, na percepção do(a) jovem que passa do ensino secundário para o superior, essa transição marca o início do percurso rumo ao almejado 'canudo', que o (a) vai tirar "do anonimato" e fazer dele/dela "alguém" na sociedade. É a aspiração por uma mobilidade social que está em jogo. Por sua vez, na presunção de que o ensino superior é um agente decisivo de mudança em prol do desenvolvimento, a sociedade antevê naquele(a) jovem que transita para a universidade mais uma "peça" preciosa que, após a devida "lapidação", vai integrar a "máquina" do almejado desenvolvimento. São exemplos ilustrativos dessa expectativa social os

conteúdos dos discursos dos dirigentes governamentais em cerimónias de graduação de estudantes de instituições do ensino superior, bem como os títulos com que os órgãos de comunicação social abordam tais graduações nas suas coberturas jornalísticas a cerimónias dessa natureza. Esta expectativa (a social) é particularmente elevada em contextos de países 'em desenvolvimento', sobretudo os africanos. Como bem o observa Matos (2000), a prova disso é a forma muito explícita com que, através dos textos declarativos das suas *Missões*, grande parte das universidades africanas se auto-atribuem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento comunitário e nacional. Como ilustração, eis as Missões de 3 universidades africanas:

"To develop world-class human resources and capabilities to meet national development needs and global challenges through quality teaching, learning, research and knowledge dissemination" – Missão da Universidade do Ghana

"To advance the intellectual and human resources capacity of the national and the international community"-

Missão da Universidade do Botswana

"Produzir e disseminar o conhecimento científico e promover a inovação através da investigação como fundamento dos processos de ensino-aprendizagem e extensão, educando as gerações com valores humanísticos de modo a enfrentarem os desafios contemporâneos em prol do desenvolvimento da sociedade"-

Missão da Universidade Eduardo Mondlane

Na verdade, porém, a tão apetecível transição para a universidade não é um processo linear nem mecânico para o estudante. Ela comporta vários factores de relativa complexidade, substanciando-se mesmo em sérios desafios, vulnerabilidades e crises, implicando, por isso, mudanças nas percepções, condutas e práticas individuais (Santos, 2001). Por outro lado, a transição exige, de alguma forma, mudanças ou ajustamentos nos factores de ordem contextual (social e institucional) pois, em última análise, a transição também dependerá ou será mediada por esse contexto (Fagundes, 2012).

Decorre, pois, que na transição para a universidade há, basicamente, dois conjuntos de factores a considerar: uns intrínsecos ao próprio estudante e outros inerentes ao contexto. As abordagens desses conjuntos de factores são variadas. Na secção que se segue revisitaremos algumas dessas abordagens. Seguidamente, passaremos em revista algumas intervenções específicas havidas na região Austral de África, visando mitigar problemas de transição do ensino pré-universitário para o ensino superior. Tratar-se-á de exemplificar ajustamentos em factores de ordem contextual, *vis-à-vis* mudanças a nível cognitivo dos estudantes, por ditames da transição. Por fim, apresentaremos aquilo que é a essência da presente comunicação, designadamente a nossa própria sugestão de

abordagem da problemática da transição para o ensino superior. Trata-se de uma abordagem teórica, contudo alicerçada em resultados de um trabalho empírico já realizado (Siteo, 2006). Como enunciado no título do presente artigo, convimos designar a nossa sugestão por abordagem psico-epistemológica.

Um olhar sinóptico a algumas abordagens e estudos sobre a transição para a universidade

No seu portal, a Universidade de Coimbra¹ apresenta de forma clara parte da complexidade da transição do ensino secundário para o ensino superior. Enfatizando os factores contextuais, o portal apresenta algumas diferenças básicas e óbvias, mas muito significativas, entre o ensino secundário e o ensino superior, Tais diferenças são:

- i. *Turmas pequenas e fixas vs Turmas grandes e divididas em aulas teóricas, práticas, teórico-práticas, etc.;*
- ii. *Pouca matéria para estudar vs Matéria que "cresce" exponencialmente;*
- iii. *Avaliação contínua vs Aprendizagem própria;*
- iv. *Mais de 2 testes por período vs Horário feito pelo aluno;*
- v. *Ensino estruturado e apoiado por manuais vs Maior autonomia na aprendizagem; e*
- vi. *Contacto mais próximo com os professores vs Relação mais distante com o professor.*

Segundo o portal em referência, as diferenças acima indicadas consubstanciam desafios à capacidade de inserção, de organização e de estudo do estudante universitário recém-ingressado. Com efeito, enquanto passa a gozar de maior autonomia e liberdade, em contrapartida, esse estudante passa a ter o ónus da responsabilidade, da autodisciplina e de uma maior auto-exigência e rigor, factores intrínsecos a si próprio e cruciais ao sucesso na vida estudantil ao nível universitário.

Num estudo tendente a identificar factores que influenciam na adaptação do então estudante do ensino secundário ao ensino universitário no contexto brasileiro, Pinho, Bastos, Dourado e Ribeiro (2013) identificaram dois grandes grupos de factores. No primeiro grupo arrolam as infra-estruturas; a informação prévia sobre a universidade e o curso; os factores externos à universidade (e.g. factores financeiros e factores pessoais, com destaque para o conhecimento académico anterior); os aspectos organizacionais; os materiais de estudo; os vínculos, mormente os vínculos afectivos, e a qualidade dos docentes. No segundo grupo de factores, Pinho *et. al.* (op. cit.) identificaram determinadas mudanças comportamentais como constituindo, igualmente, factores de adaptação ao ensino universitário. São eles a organização do estudo (e.g. maior dedicação e maior

aproveitamento do estudante); os aspectos pessoais (mudança de percepção e “amadurecimento”); a administração do tempo, e os sintomas físicos (e.g. cansaço/stress devido à pressão imposta pelo ritmo de estudo exigido na universidade).

Num estudo congénere, levado a cabo na Universidade da Madeira, em Portugal, Bento e Mendes (2007) apuraram que os factores mais apontados como dificultando a adaptação à universidade por parte dos estudantes procedentes do ensino secundário são: o *currículo* (i.e. programas tidos por extensos, muito exigentes e com cargas horárias excessivas); *os próprios estudantes* (i.e., seu conhecimento prévio e sua atitude e aptitude para a aprendizagem); *a instituição* (falta de conhecimento a seu respeito e a insuficiência das suas infra-estruturas), e *os docentes* (i.e. seus métodos pedagógicos “diferentes dos do ensino secundário” e seu “distanciamento em relação aos estudantes”). Em suma, os factores arrolados nos dois estudos acima resumidos corroboram que, do ponto de vista nocional e no que aos estudantes diz respeito, os aspectos compreendidos na transição para o ensino superior podem ser agrupados em factores contextuais e factores de ordem pessoal.

Desempenho Académico (conhecimento prévio): Factor crítico na transição para o ensino superior

De entre os factores intrínsecos ao estudante em transição prepondera o conhecimento que ele possui das matérias do ensino pré-universitário. Regra geral, esse conhecimento é avaliável por via de testes de desempenho académico, sobretudo à entrada e durante o primeiro ano de estudos do ensino superior. A constatação mais habitual é a de que há um défice de conhecimentos, por parte dos estudantes, na fase de transição. Tanto é assim que Machado Júnior e Alvareli (2013) chegam a considerar a transição para o ensino superior como sendo um “gargalo na Educação brasileira”. Para explicitar a gravidade da situação, estes autores desabafam:

Alunos saem do ensino médio com problemas em resolver operações básicas de matemática e de interpretação de texto. Muitos completam o ensino médio praticamente semianalfabetos, sendo que passam, no mínimo cerca de 11 anos estudando, considerando um aluno que estuda da primeira série do ensino fundamental até concluir o ensino médio.

Numa ampla e elucidativa análise teórica, Fagundes (2012) inventaria algumas abordagens sobre a transição académica, classificando-as em duas categorias fundamentais: as abordagens que obedecem a um Modelo Psicológico, e as que seguem um Modelo Sociocultural. Segundo a autora, as abordagens assentes no Modelo Psicológico tendem a focalizar em processos intra-psíquicos, ou seja, na forma como o indivíduo em processo de transição (portanto, experienciando uma turbulência ou mesmo descontinuidade) vai activar e desenvolver comportamentos adaptativos. Por outro lado, o Modelo Sociocultural, compreendendo as vertentes sociológica e ecológica, é entendido como focalizando no contexto sócio-ambiental de partida e de chegada. Particularmente

importante é o facto de, segundo Fagundes (op. cit.), independentemente do modelo adoptado, o desempenho académico predominar como indicador mais estudado ou aquele a que mais se alude quando se trata de encontrar um referencial de êxito na abordagem da transição do ensino médio para o ensino superior. Esta constatação serve-nos de ponte para uma retrospectiva às intervenções realizadas num passado recente na África Austral para fazer face ao problema da transição para o ensino superior.

Facilitando a transição: Retrospectiva de intervenções tendentes a mitigar o défice de conhecimento prévio na região Austral de África

No contexto da sub-região austral de África, a questão do desempenho académico, entendido na perspectiva de conhecimento prévio dos estudantes que ingressam no ensino superior, foi tema particularmente candente nos anos 80 e 90 do século passado, a ponto de merecer estudos e intervenções de vulto. Na época, confrontadas com altas taxas de reprovação, sobretudo nos primeiros anos dos cursos, as universidades da África Sub-sahariana enfrentavam, por um lado, os desafios da relevância, da qualidade e da eficiência (UNESCO, 1995) e, por outro, eram pressionadas, sobretudo pelas instituições financeiras, a serem sustentáveis. Foi nessa época que o Banco Mundial asseverou que as universidades da África Sub-sahariana estavam não só a registar taxas de reprovação inaceitáveis, como também estariam a produzir graduados de dúbia qualidade (The World Bank, 1988). Apontava-se que os custos de funcionamento dessas universidades eram desnecessária e demasiadamente elevados comparativamente aos benefícios que deles se colhiam, constituindo, por isso, um peso inoportável para as economias dos respectivos países. Em suma, apontava-se que as taxas de retorno do investimento no ensino básico eram largamente mais altas que as do ensino superior, e que a tão almejada contribuição do ensino superior para o desenvolvimento em África estava ameaçada (The World Bank, op. cit). Matos (2000) observa que esse posicionamento do Banco Mundial teria influenciado negativamente o financiamento do ensino superior em África por parte de alguns países e agências, durante o período em questão.

Perante esse cenário e face ao reconhecimento da ocorrência de altas taxas de reprovação e de desistência durante e ao fim do primeiro ano de estudos universitários, preponderou a percepção de que ao fraco rendimento académico subjazia um défice de conhecimentos em ciências naturais e Matemática por parte dos estudantes procedentes do ensino secundário (Cantrell, Kouwenhoven, Mokoena, & Thijs, 1993; Ferreira, 1992; 1995; Nyamapfene & Letseka, 1995; UEM, 1996). Com o problema pretensamente identificado, assistiu-se em alguns países da região Austral de África ao lançamento de importantes programas de intervenção tendentes a mitigá-lo. Destaque vai para os seguintes programas/projectos:

- *Pre-Entry Science Courses (PESCs)*, introduzidos em 3 países, nomeadamente Botswana, Lesoto e Suazilândia;

- *University of the North's Foundation Year (UNIFY)*, na Universidade do Norte (hoje Universidade do Limpopo), na África do Sul;
- *Academic Support Programmes for First-year Students*, na Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, e
- *Basic University Science Experimental Programme (BUSCEP)*, na Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique.

Similares na sua essência e finalidade, as iniciativas acima alistadas traduziram-se em intervenções de médio ou longo prazo, visando o nivelamento de conhecimentos básicos em Ciências Naturais (Biologia, Física e Química) e em Matemática dos estudantes dos primeiros anos dos cursos das áreas de engenharia, ciências, e dos cursos de natureza biomédica. Uma boa parte das intervenções foram levadas a cabo em parceria com universidades holandesas e financiadas por uma agência governamental daquele país.

No geral, essas iniciativas foram ou têm sido avaliadas positivamente. No entanto, são lhes reconhecidas imperfeições, lacunas ou limitações, que se presume tenham contribuído para o enfraquecimento do seu desejável impacto. Tanto assim, numa avaliação abrangente ao PESC, no Botswana, país que acolheu a primeira iniciativa do género na região, Cantrell et al. (1993) consideram que este programa teria tido um impacto maior se tivesse sido integrado no currículo geral da Faculdade de Ciências da Universidade do Botswana. Análises similares feitas a programas análogos na África do Sul não se mostravam tão conclusivas e apelavam para acções adicionais ao mero nivelamento de conhecimentos. De entre as acções adicionais sugeridas figuram: (a) a mudança de estratégias de ensino na escola pré-universitária, de modo a estarem em linha com as exigências do ensino superior; (b) o ajustamento dos métodos de ensino nas universidades, tendo em conta o tipo de alunos que recebem, (c) a introdução de mais um ano escolar no ensino secundário, de modo a permitir que, a esse nível, se faça o nivelamento necessário, sem transferir essa função e responsabilidade para o ensino superior, e (d) a formulação de uma política nacional que faça face ao crescente problema do baixo nível dos estudantes que ingressam nas universidades, tendo em conta que, com o fim do regime segregacionista, estudantes oriundos de camadas outrora desfavorecidas já ingressam massivamente nas universidades sul-africanas (Ferreira, 1995; Nyamapfene & Letseka, 1995). Mesmo assim, com base num estudo de rastreamento (*tracer study*) relativamente recente, feito na Universidade do Limpopo – outrora designada por Universidade do Norte e, por sinal, aquela que se presume tenha sido a mais desfavorecida durante o regime do Apartheid, Mabila, Malatje, Addo-Bediako, Kazeni, e Mathabatha (2006) concluíram que os estudantes que haviam frequentado o programa UNIFY (*University of the North's Foundation Year*) haviam tido um desempenho muito melhor comparativamente àqueles que haviam ingressado directamente para os cursos de graduação, o que, no entender

destes investigadores, revela a importância e o impacto daquele programa de nivelamento de conhecimentos.

Em Moçambique, o programa BUSCEP, que decorreu na UEM, foi avaliado como tendo sido positivo, no geral. O seu término se afigurava natural, porquanto se acreditava que a garantia da qualidade dos estudantes saídos do ensino pré-universitário passaria a ser assegurada por professores do ensino secundário bem capacitados, uma vez graduados ao nível de licenciatura, pela Universidade Pedagógica. Contudo, a falta de reciclagem e de aperfeiçoamento desses professores foi conjecturada como podendo constituir uma ameaça à qualidade dos estudantes saídos do ensino secundário (UEM, 1996). Com efeito, tomando de novo o desempenho académico como indiciador de sucesso nos primeiros anos de estudos superiores, os resultados dos exames de admissão à UEM continuam a sugerir que a transição para o ensino superior permanece problemática.

Concatenando, o que foi apontado como tendo sido o desfecho geral dos programas de 'nivelamento de conhecimentos' dos estudantes recém-ingressados no ensino superior nas universidades em questão sugere que, por si só, o conhecimento das matérias do ensino secundário não é a solução cabal para os desafios da transição e da efectiva integração no ensino superior. Por outras palavras, os estudantes não chegam ao ensino superior com uma patologia chamada "insuficiência de conhecimentos". Para além dos conhecimentos que trazem (limitados ou não), eles chegam com todo um conjunto de percepções, valores habilidades, experiências e utopias. Ademais, possuem as suas crenças (epistemologias pessoais) sobre o conhecimento. Sob esse entendimento, e sob o pressuposto de que, em última análise, o que está aqui em causa é a educação actual, com as suas virtudes e imperfeições, sugerimos uma vertente de reflexão do problema da transição que se situa, de certo modo, na linha dos "conhecimentos dos conhecimentos", um dos saberes tidos como necessários às gerações que inauguram o Século XXI (Morin, 2002a).

Dimensão psico-epistemológica: aspecto a considerar na transição para o ensino superior

A sugestão de uma abordagem psico-epistemológica da problemática da transição que nos propomos desenvolver a seguir é inspirada em constatações de um trabalho empírico nosso (Siteo, 2006). Nesse empreendimento, a relevância assim como as limitações das contribuições teóricas e das intervenções concretas que têm vindo a ser realizadas ao longo do tempo em torno desta problemática são reconhecidas. O que pretendemos sugerir é uma abordagem focalizada no estudante, mas que subentende a necessidade de mediação de factores contextuais para que a transição seja facilitada (Fagundes, 2012). Do ponto de vista teórico, a abordagem que aqui iremos sugerir é subsidiada pela Psicologia (vertente intra-psíquica) e pela Filosofia (vertente epistemológica), sob o conceito geral de *epistemologias pessoais* (Hofer, 2002, 2004; Hofer & Pintrich, 2002), e sob reflexões disponíveis sobre a Filosofia e a Epistemologia Africanas (Oruka, 1990; Nasseen, 1992). O

conceito operacional da abordagem é o de *crenças epistemológicas* – ‘*epistemological beliefs*’ (Schommer, 1990, 1993; Schommer et. al. 1997).

Premissas

- Não sendo “tábuas rasas”, os estudantes que terminam o ensino secundário e ingressam nas universidades trazem consigo certo conhecimento das matérias escolares, podendo esse conhecimento ser ou não suficientemente sólido para, na perspectiva de Ausubel (1968), servir de ponto de ancoragem para as aprendizagens no ensino superior;
- Para além do conhecimento, esses estudantes apresentam um determinado perfil em termos de crenças epistemológicas, ou seja, epistemologias pessoais (apropriadas ou não) sobre o que é o conhecimento; quais as suas fontes, e como o conhecimento é adquirido. Adicionalmente, implícita ou implicitamente, possuem já as suas concepções (apropriadas ou não) sobre o que é a aprendizagem;
- Antes porém, esses estudantes são oriundos de um meio sócio-cultural impregnado de valores e crenças diversas que, de forma subtil, molda as suas percepções, comportamentos e crenças. Isto implica que as próprias crenças epistemológicas dos estudantes não estão isentas da influência da sua cultura.

Pressuposto

Face a essas premissas, o pressuposto central do nosso argumento é o de que a transição para e a frequência do ensino superior poderão ser bem-sucedidas não apenas por via de um nivelamento de conhecimentos prévios mas também através de um conhecimento do perfil epistemológico e das concepções de aprendizagem dos estudantes, e de uma consequente intervenção sobre esses aspectos.

Epistemologia Pessoal e Crenças Epistemológicas

A Epistemologia pessoal (*Personal Epistemology*) constitui uma área de pesquisa educacional que se desenvolveu a partir dos anos 70 do século passado, sob o pressuposto de que, em situações de aprendizagem, a forma como o aprendente concebe e se engaja no processo de aquisição de conhecimento é influenciada pelas suas crenças sobre o conhecimento e sobre o processo através do qual esse conhecimento é adquirido (Hofer, 2002, 2004; Hofer & Pintrich, 2002; Perry, 1970). Especificamente, postula-se que, basicamente, há dois tipos de crenças, designadamente as ‘Crenças ingénuas’ e as ‘Crenças sofisticadas’.

Entende-se por Crenças “ingénuas” (*naïve beliefs*) aquelas que tendem a impelir o sujeito a acreditar que o conhecimento se resume a uma acumulação de informação fornecida por

fontes exteriores. Em contrapartida, as Crenças “sofisticadas” (*sophisticated beliefs*) são as que sustentam convicções de que o conhecimento é a integração e acomodação coerentes de informação, conceitos, construtos, etc., processo a que Ausubel (1968) nomeou de ‘aprendizagem significativa’.

Segundo os proponentes da teoria, os dois tipos de crenças têm implicações algo dicotómicas. Assim, as crenças “ingénuas” implicam uma concepção e atitude passivas perante a aprendizagem, traduzidas em memorização e reprodução dos conteúdos de ensino. Inversamente, as crenças “sofisticadas” tendem a estar associadas a uma concepção e atitude activas perante a aprendizagem, propiciando comportamentos de processamento, integração e atitude crítica relativamente aos conteúdos de ensino. Do ponto de vista nocional, há uma certa correspondência entre os tipos de crença e as já clássicas concepções de aprendizagem propostas por Marton & Säljö (1976a; 1976b) e discutidas trans-culturalmente por Purdie, Hattie, & Douglas (1996) e por Siteo (2007). Especificamente, poder-se-á estabelecer que as “crenças ingénuas” estão associadas à “aprendizagem superficial”, do mesmo modo que as “crenças sofisticadas” se alinham à “aprendizagem profunda” (Chan, 2002). Sob um outro prisma, o binómio “crenças ingénuas e aprendizagem superficial” está associado àquilo a que Morin, (2002b) designa de “*cabeça bem cheia*”, ou seja, uma cabeça “*onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de selecção e organização que lhe dê sentido*” (Morin, 2002b:23). Em contrapartida, o binómio “crenças sofisticadas e aprendizagem profunda” pressagia uma “*cabeça bem-feita*”; aquela que não se limita a acumular o saber mas que dispõe de uma aptidão geral para formular e resolver problemas, assim como de princípios que permitem estabelecer relações entre diferentes saberes e atribuir-lhes sentido (Morin, 2002b).

Conceptualizando ‘Crenças Epistemológicas’

‘Crenças epistemológicas’ (*Epistemological beliefs*) constitui um dos 4 paradigmas identificados por Hofer (2002, 2004) e Hofer & Pintrich (1997, 2002) na abordagem da Epistemologia pessoal. Esta abordagem, de cariz estruturalista (envolve procedimentos estatísticos, em particular a Análise Factorial) foi iniciada por Marlene Schommer (Schommer, 1990, 1993) nos E.U.A. e assenta na ideia de que a epistemologia pessoal consiste de “*um conjunto relativamente independente de crenças sobre a estrutura, fonte e certeza do conhecimento, bem como da fonte de controle e da rapidez com que o conhecimento é adquirido*” (Schommer, 1990, p.498). De forma resumida, eis as 5 dimensões de crenças propostas por Schommer (1990): a Estrutura (Complexidade) do conhecimento; a Fonte do conhecimento; a Certeza (Fiabilidade) do conhecimento; o Controlo (Habilidade) e a Velocidade na aquisição do conhecimento.

Trata-se de um paradigma que, não sendo completamente perfeito, é suficientemente robusto e prático, uma vez que permite identificar com alguma razoabilidade as dimensões específicas da epistemologia pessoal e, por via de procedimentos estatísticos, estabelecer

relações entre as dimensões de crenças com outras variáveis (e.g. idade, rendimento académico, género, nível de escolaridade dos pais). Esta particularidade do paradigma 'Crenças Epistemológicas' responde ao carácter complexo da aprendizagem e, por consequência, da transição do ensino secundário para o superior, tema em análise. A complexidade da transição académica é explicada por Figuera e Torrado (2000, citados por Fagundes, 2013) nos seguintes termos: [a transição é] "*um processo complexo que acarreta para o estudante múltiplas e significativas mudanças pessoais e vitais. Entre estas mudanças está a adaptação a um contexto educativo, regulado por normas explícitas e/ou implícitas que se deve conhecer para funcionar adequadamente*" (p. 67). Outra vantagem desta abordagem é que ela é facilmente aplicável a grandes amostras e é de fácil replicação, permitindo um amplo leque de interpretações e ilações, a nível descritivo-exploratório.

Crenças Epistemológicas: Resumo de um estudo de caso, como base de sustentação de uma abordagem psico-epistemológica da transição

O estudo (Sitoe, 2006) foi realizado em Maputo e em Inhambane - Moçambique, envolvendo uma amostra por conveniência de um total de 1.464 estudantes da 11^a e 12^a classes do Ensino Geral, de ambos os sexos e de escolas representativas dos meios urbano, peri-urbano e semi-rural. Como meio de recolha de dados foi usada uma versão em língua portuguesa do *Questionário Epistemológico* de Jehng e Jacobson (1999), de tipo Likert. Este questionário é composto por 61 itens, cujas sub-escalas, em número de 5, cobrem igual número de dimensões de crença. Contudo, no questionário, os itens são apresentados numa sequência arbitrária. As 5 dimensões de crença congregadas nas sub-escalas são as seguintes:

- Certeza do conhecimento (*Certainty of knowledge*)
- Autoridade onisciente (*Omniscient authority*)
- Visão simplista da aprendizagem (*Simple view of learning*)
- Habilidade inata (*Innate ability*)
- Aprendizagem rápida (*Quick learning*)

As dimensões implícitas nas 3 primeiras sub-escalas cobrem crenças sobre o conhecimento, enquanto as restantes duas agregam crenças sobre o processo de aprendizagem.

O significado das crenças para cada um dos domínios é o seguinte:

- Certeza do conhecimento – *Conhecimento como algo certo, definitivo e imutável;*

- Autoridade omnisciente – *Conhecimento como sendo algo 'despejado' por fontes omniscientes (professores e outras fontes);*
- Visão simplista da aprendizagem – *concepção da aprendizagem como algo simples;*
- Habilidade inata – *percepção de que só os dotados é que podem aprender;*
- Aprendizagem rápida – *percepção de que a aprendizagem é algo rápido e imediato;*

O processamento dos dados foi feito sob duas sub-amostras e forneceu estruturas factoriais bem diferentes das observadas nos estudos pioneiros (Schommer, 1990, 1993), e mesmo em estudos subsequentes realizados quer nos EUA (e.g. Hofer, 2000), quer na Europa (e.g. Strømsø & Bråten, 2003). Com efeito, as estruturas factoriais apuradas no nosso estudo (Siteo, 2006) consistiram de uma combinação dos domínios sugeridos teoricamente, tendo sido interpretadas como sugerindo as seguintes dimensões de crenças:

Na 1ª sub-amostra

- “Conhecimento Certo e Aprendizagem Simples”
- “Aprendizagem rápida e proveniente de autoridades”
- “Busca de certeza no conhecimento”
- “Conhecimento simples e aprendizagem rápida”

Na 2ª Sub-amostra

- “Aprendizagem simples e conhecimento proveniente de autoridades”
- “Conhecimento certo e aprendizagem simples”
- “Aprendizagem rápida”
- “Conhecimento certo e proveniente de autoridades”

Três aspectos específicos caracterizam as dimensões de crenças obtidos no estudo, nomeadamente: (i) a instabilidade da estrutura factorial; (ii) o carácter misto das dimensões de crença, com destaque para as dimensões que associam crenças na certeza e simplicidade do conhecimento e na rapidez da aprendizagem e, em particular, (iii) a emergência e relevância de dimensões associadas à crença de que o conhecimento depende de 'autoridades' (professor). Deter-nos-emos nos dois últimos aspectos, pois são

aqueles que subsidiam de forma particular a sugestão de abordagem da transição que pretendemos lançar.

Interpretamos o segundo aspecto como sugerindo a forte probabilidade de, no nosso contexto sócio-cultural, os estudantes possuírem não só uma relativa crença de que o conhecimento formal é algo certo, como também terem a tendência de associar isso à crença de que o conhecimento provém de 'fontes omniscientes e infalíveis' (os professores), e pode ser adquirido de forma simples e rápida. Na conjectura acima discutida de uma relação entre os tipos de crença e os tipos de concepções de aprendizagem, este aspecto específico do estudo sugere que, pelo seu perfil epistemológico, os estudantes na fase de transição do ensino pré-universitário para o ensino superior tenderão a adoptar estilos de aprendizagem superficial, com predominância para a memorização.

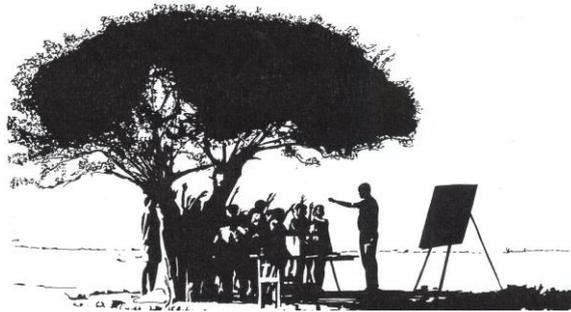
Relativamente ao último aspecto, nomeadamente a emergência dominante de dimensões associadas à crença na figura do professor como fonte quase absoluta de conhecimento, importa referir que dos estudos sobre crenças epistemológicas realizados na Europa a que tivemos acesso, não constava a emergência desta dimensão de crença. Este facto foi e tem sido reiteradamente interpretado como reflectindo que, em contextos como o europeu, caracterizados por uma "curta distância de poder" (*low power distance* – Hofstede, 2000), os estudantes tendem a não desenvolver crenças em torno da autoridade ou omnisciência do adulto ou do professor. A explicação dada é a de que, por tradição cultural, eles (os estudantes) são relativamente independentes e, normalmente, não adoptam atitudes de fuga ao risco, estando, por isso, mais abertos à busca independente de informação recorrendo a outras fontes, bem como ao questionamento da informação proveniente quer do professor, quer de outras fontes (Hofstede, 2000). Entretanto, à semelhança do que foi observado no nosso estudo (Sitoe, 2006), a emergência da dimensão de crença de que o conhecimento depende do professor tem ocorrido em estudos realizados no contexto asiático, nomeadamente na Coreia (Chan, 2002; Chan & Elliot, 2004), em Hong-Kong (Chan & Elliot, 2000, 2004), e em Taiwan (Lin, 2001). Curiosamente, à semelhança dos países da África Sub-Saariana, de que Moçambique faz parte, os países asiáticos, em geral, constam do grupo daqueles cujo índice de "distância de poder"ⁱⁱⁱ elevado, com as implicações que daí advêm. No contexto educacional, Hofstede (2000) faz a seguinte ilação quanto à manifestação do fosso de poder entre aluno e professor:

Em contextos de elevado índice de "distância de poder", a desigualdade pais-criança é perpetuada pela desigualdade professor-estudante, que alimenta uma já estabelecida dependência na mente da criança. Os professores são tratados com respeito (e quanto mais velhos forem, maior será o respeito dispensado); os estudantes têm de se levantar quando o professor entra na sala. O processo de educação é centrado no professor; os professores esboçam o percurso intelectual a ser seguido. Não raras vezes, a aprendizagem por memorização é imposta. Exige-se ordem rigorosa na sala de aulas, sendo apenas o

professor quem inicia toda a comunicação. Os estudantes só falam quando para tal são solicitados (...). O professor é um guru... (Hofstede, 2000, pp. 100-101)ⁱⁱⁱ.

O quadro que nos é aqui apresentado por Hofstede assemelha-se perfeitamente àquele que está implícito na Sagacidade Filosófica (Filosofia da Sagacidade), uma das correntes da Filosofia Africana, na proposta de Oruka (1990). É verdade que a Filosofia e a Epistemologia africanas constituem uma área sobre a qual há ainda pouco consenso (Nasseen, 1992). No entender de Hountondji (1996), isso deve-se ao facto de se tratar de esferas do plano cultural, sendo que, pela sua natureza, *“as tradições culturais são sempre uma herança complexa, contraditória e heterogénea; um conjunto de opções, algumas das quais são actualizadas por uma certa geração que, ao adoptar uma escolha, sacrifica todas as outras”* (Hountondji, op. cit, p.161 – tradução do autor). Apesar disso, a corrente da Sagacidade Filosófica se nos apresenta como sendo a que melhor pode ancorar o nosso argumento. Com efeito, esta corrente sustenta que as verdadeiras fontes e agentes do conhecimento e valores em sociedade africanas sob o peso da tradição são os seus ‘sábios’(sages) e não toda a comunidade. Os ‘sábios’ são indivíduos cuja sabedoria é vista como transcendendo a da comunidade, sugerindo-se, inclusive, que eles possuam capacidade inata de reflexão crítica. Sob tal percepção, os ‘sábios’ são encarados não só como conhecedores reconhecidos mas também como pensadores eleitos, cujas opiniões e recomendações devem ser (e efectivamente são) tácita e comumente aceites e respeitadas (Oruka, op. cit.). É caso para dizer que não é por acaso que, mesmo na actualidade, no continente africano, persiste a prática de nomear os chamados “Comités de Sábios”.

Vertidas as breves considerações sobre a Filosofia e a Epistemologia africanas, retornamos à citação acima de Hofstede (2000) para inferir que ele é perfeitamente aplicável a práticas educativas e pedagógicas mais comuns no nosso contexto. Desse modo, a citação constitui subsídio bastante para o nosso argumento de que, provavelmente, factores culturais (ou os resquícios das práticas observadas na sociedade tradicional africana) poderão ser um elemento que, subtilmente, molda as epistemologias pessoais de boa parte dos estudantes do pré-universitário do nosso país, subsidiando-lhes a crença de que o professor é a única fonte do conhecimento. Entendemos ainda que tal crença poderá ser exacerbada por factores contextuais, mormente o facto de boa parte dos estudantes que chegam ao ensino superior o fazerem após terem trilhado um percurso escolar relativamente longo sem outras fontes ou recursos para o acesso ao conhecimento (e.g. bibliotecas, laboratórios^{iv}) senão os professores e, na melhor das hipóteses, os manuais prescritos. Nessas circunstâncias, o professor acaba por constituir a única e a “infalível” fonte de conhecimento formal, ou seja, aquele que lhes pode (e vai) “encher as cabeças”.



v

Cabe, então, deixar no ar as seguintes questões de reflexão:

- Não estará o nosso sistema de ensino, em “colaboração” subtil com os resquícios da epistemologia tradicional africana, a colocar o professor como “categoria” central no sistema epistemológico dos estudantes?
- Será que nós, os professores, temos consciência disso e das implicações daí advenientes, particularmente nas concepções e estratégias de aprendizagem dos estudantes?

Em jeito de conclusão

Como foi já argumentado nesta comunicação, pela sua complexidade e delicadeza, a transição da escola para a universidade comporta factores de ordem pessoal e factores de ordem contextual. Ademais, a transição pode até ser simbolicamente violenta, por exigir e implicar ruptura de percepções e práticas já sedimentadas. Pelo que ficou já evidenciado, programas e acções visando facilitar a transição para e a integração no ensino superior têm-se circunscrito a intervenções remediais, ou seja, a uma provisão de cursos de ‘nivelamento de conhecimentos’. Assume-se unicamente que, à entrada para a universidade, existe um *deficit* de conhecimento das matérias escolares no horizonte cognitivo dos estudantes. Esse *deficit* cognoscitivo é uma realidade e as intervenções havidas em prol da sua mitigação são pertinentes, contudo limitadas. A nossa sugestão vai, pois, no sentido de a essas intervenções se associar uma abordagem que acomode factores subjacentes mais profundos aos comumente observáveis (e.g. *défice* de conhecimento das matérias). Especificamente, sugerimos uma atenção específica ao perfil epistemológico dos estudantes - e porque não, também o dos professores?! A nossa percepção é a de que uma abordagem da problemática da transição dessa envergadura, a que designamos de abordagem psico-epistemológica, poder-nos-ia permitir ter acesso aos aspectos profundos e estruturantes dos comportamentos dos estudantes perante o conhecimento e perante a aprendizagem, designadamente as suas epistemologias pessoais ou crenças

epistemológicas. Obviamente que tal abordagem carece ainda de elaboração a nível metodológico, para ser operacionalizada. Enquanto isso, empiricamente fundamentada, aqui fica a argumentação conceptual em seu abono.

Referências Bibliográficas

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bento, A., & Mendes, G. (2007). "A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário". Educação para o sucesso: Políticas e actores. *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.245-251) (Vol. 2 em CD ROM). Porto: Legis Editora.
- Cantrell, M., Kouwenhoven, W., Mokoena, T., & Thijs, G. Eds (1993). *Bridging school and university: the pre-entry science course at the University of Botswana*. Amsterdam: VU University Press.
- Chan, K. (2002-Dezembro). *Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning*. Paper presented at the AARE Brisbane Conference. Brisbane, Australia.
- Chan, K., & Elliot, R. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs of Hong Kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 28, 225-234.
- Chan, K., & Elliot, R. (2002). Exploratory study of Hong Kong Teacher Education students' epistemological beliefs: Cultural perspectives and implications on beliefs research. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 392-414.
- Chan, K., & Elliot, R. (2004). Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, 24, 123-142.
- Fagundes, C. (2012). Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.3, n.1. Acedido em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/11212/8108>
- Ferreira, J. G. (1992). The university first year in South Africa. *Higher Education Review*, 24(3), 28-36
- Ferreira, J. G. (1995). Transition from School to university. *South African Journal of Higher Education*, 9 (1), 154-158

- Hofer, B.K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, (25), 378-405.
- Hofer, B.K. (2002). Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In B. Hofer & P. Pintrich (Ed.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Erlbaum, Inc.
- Hofer, B.K. (2004). Paradigmatic approaches to personal epistemology: Introduction to the special issue. *Educational Psychologist*, 39 (1), 1-3.
- Hofer, B.K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P. R. (Eds.) (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hofstede, G. (2000). *Culture's consequences. Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations*. 2nd Ed. London: Sage.
- Hountondji, P. (1996). *African Philosophy: Myth or Reality?* Bloomington: Indiana University Press.
- Jehng, J.J. & Jacobson, M.J. (1999). *Epistemological Beliefs Instrument: Scales and Items*. Acedido a 30 de Junho de 2003 em http://www.emergentdesign.com/mijacobson/publications/Epist_Beliefs_Instruments98
- Lin, C.H. (2001). Epistemological development and academic performance among elementary students. *Journal of National Taichung Teachers College*, 15, 191-206.
- Mabila, T. E.; Malatje, S. E.; Addo-Bediako, A.; Kazeni, M. M. M.; Mathabatha, S. S. (2006). The Role of Foundation Programmes in Science Education: The UNIFY Programme at the University of Limpopo, South Africa. *International Journal of Educational Development*, v26 n3 p295-304.
- Machado Junior, W.A. & Alvareli, L. V. (2013). Transição do Ensino Médio para o Ensino Superior: um gargalo na Educação Brasileira. *Universitári@ - Revista Científica do Unisalesiano - Lins - SP, ano 4, n.8*. Acedido em www.salesianolins.br/universitaria/.../no8/artigo83.doc
- Marton, F. & Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning 1: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Marton, F. & Saljo, R. (1976b) On qualitative differences in learning II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127
- Matos, N. (2000). North-South Cooperation to strengthen universities in Africa. In H. van der Horst (ed.) *Stronger Universities in Africa*. Groningen: CDS, University of Groningen (pp. 15-48)
- Morin, E. (2002a). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morin, E. (2002b). *Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget
- Nasseem, Z. (1992). African Heritage and Contemporary Life: An Experience of Epistemological Change. In A.T. Dalfovo, E.K.M. Beyaraaza, P. Kaboha, J.K. Kigongo, S.A. Mwanahewa, E. Wamala, Z. Nasseem (Eds.), *The Foundations of social Life: Ugandan Philosophical Studies I (Cultural Heritage and Contemporary Change. Series II. Africa, Vol. 2, Chap I)*. Acedido a 7 de Outubro de 2004 em The Online Books Page: http://www.crvp.org/book/Series02/II-2/Chapter_i.htm
- Nyamapfene, K. & Letseka, M. (1995). Problems of learning among first year students in South African universities. *South African Journal of Higher Education*, 9 (1), 159-167.
- Oruka, H. O. (1990). *Trends in Contemporary African Philosophy*. Nairobi: Shirikon.
- Perry, W.G.Jr. (1970). *Forms of Intellectual and ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pinho, A.P., Bastos, A.V., Dourado, L.C., e Ribeiro, J.L. (2013). A transição do ensino médio para a universidade: um estudo qualitativo sobre os fatores que influenciam este processo e suas possíveis consequências comportamentais. *Anais do XII Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas*. Acedido em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113099>
- Purdie, N., Hattie, J. & Douglas, G. (1996). Student Conception of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A cross-cultural Comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 87-100.
- Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: Estudo com alunos Universitários do 1º Ano. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino – Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

-
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85 (3), 406-411.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 3-40.
- Sitoe, A. (2006). *Epistemological Beliefs and Perceptions of Education in Africa: An exploratory study with high school students in Mozambique*. Groningen: CDS – RuG.
- Sitoe, A. (2008). *Culture and conceptions of learning: An emerging sign for a re-conceptualization of the construct*. Artigo apresentado na 33ª Conferência Anual da SASE (Southern Africa Society for Education), realizada na Universidade de Limpopo, África do Sul. Publicado em V. Kuleshov e A. Sacate (eds). *33ª Conferência Anual Internacional da SASE – Livro dos artigos completos dos apresentadores moçambicanos*, pp. 273-281. Maputo: SASE Branch/UEM
- Strømsø, H. & Bråten, I. (2003 - Agosto). Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence among Norwegian post-secondary students. Paper presented at the 10th European Conference for Research on Learning and Instruction, Padova, Italy.
- The World Bank (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: A World Bank Policy Study*. Washington: World Bank.
- UEM (1996). *BUSCEP: História e Perspectivas*. [Documento interno] Maputo: UEM.
- Unesco (1995). *Policy paper for change and development in Higher Education*. Paris: Unesco.

Acompanhamento Psicossocial e Psicopedagógico no Ensino Superior

Bendita Donaciano

Pró-Reitora da Universidade Pedagógica (Maputo)

benditadonaciano@yahoo.com.br

Resumo

A presente comunicação traz uma reflexão sobre *acompanhamento psicossocial e psicopedagógico de alunos no ensino superior*. Esta reflexão é um estudo que visa compreender como é que os alunos se comportam na transição do ensino secundário para o superior e estando dentro da instituição universitária como é que se comportam em termos de organização do seu estudo. A par destas constatações existem expectativas que os alunos trazem e que lhes levam a perceber a diferença entre um professor amigo, trabalhador e orientador do processo de aprendizagem e um outro desinteressado que desmotiva os próprios alunos. Usamos dois questionários de perguntas abertas: o primeiro com 13 questões para avaliar a organização da aprendizagem dos estudantes. E o segundo com 6 questões para recolher sensibilidades que os estudantes têm sobre a prática dos seus docentes no apoio às suas expectativas de aprendizagem de qualidade. Como resultados do estudo constatamos no primeiro questionário que os estudantes sentem-se bem integrados na universidade quando são bem acompanhados na organização da sua aprendizagem com métodos propícios e no segundo que os estudantes aprendem melhor quando o ensino é bem planificado. Assim, inferimos as que se fazem sentir actualmente nas universidades em Moçambique exigem outras formas de conceber a prática de ensino para posteriormente ajudar a organizar os comportamentos de estudo e a qualidade de aprendizagem dos estudantes.

Palavras-Chave: Ensino superior; acompanhamento psicossocial/psicopedagógico; expectativas; comportamento de estudo; qualidade de ensino/aprendizagem.

Introdução

Desde há dez anos para cá, sensivelmente em 2004, a minha preocupação fundamental tem sido orientada à formação de professores e o desenvolvimento da sua competência como motivadores da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem nas nossas escolas moçambicanas, tanto primárias como secundárias. A par desta preocupação, o sistema educativo moçambicano assumiu (nos níveis primário e secundário), entre 2004 e 2007, um currículo que prioriza o desenvolvimento de competências específicas na aprendizagem do aluno. Com este sistema, o aluno no final de cada unidade curricular deve saber fazer qualquer coisa ligada à sua área científica. Nessa linha, o Ensino Superior em Moçambique, pela generalização do acesso em massa a este nível, vê-se abraços com

problemas de turmas com número grande de estudantes, à cima da média, as propagandeadas *turmas numerosas*.

Porque o estudo que trazemos foi feito na Universidade Pedagógica de Moçambique, uma das grandes preocupações desta instituição superior, cuja missão é formar professores, quadros de educação para todos os níveis de ensino e técnicos de outras áreas científicas, para colmatar a grande quantidade de estudantes em salas de aulas foi criar mecanismos que ajudem a estabelecer condições necessárias para garantir um ensino e uma aprendizagem de qualidade mesmo com essa massificação. Coadjuvado a isso, ao nível geral, *as taxas elevadas de reprovação no ensino superior nas Universidades de Moçambique, sugerem a necessidade de um conhecimento mais aprofundado do problema como forma de se possuir a informação necessária a uma intervenção preventiva nesta problemática* (Donaciano & Almeida, 2011; Donaciano, 2011).

Transição e adaptação ao Ensino superior

Numa sociedade como a nossa (Moçambique) em que o ensino superior está a ganhar cada vez mais o seu terreno em termos de formação de novos profissionais e com exigências próprias que a conferem, a adaptação e os métodos de estudos mais consciencializados e responsáveis assumem um papel preponderante na aprendizagem de qualidade. Os estudantes, ingressados no ensino superior, precisam de aprender e readaptar o seu desempenho a um novo contexto de aprendizagem (Almeida, Vasconcelos & Mendes, 2008).

A transição do ensino médio para o ensino superior confronta os seus novos intervenientes (estudantes) com inúmeros desafios. Esse momento de transição, segundo alguns pesquisadores na área (Almeida, et al, 2004; Astin, 1993; Bastos, 1997; Donaciano 2011; Pascarella & Terenzini, 1991; Rosário, 2004), constitui como um dos momentos peculiares potenciador de crises ligados ao desenvolvimento da personalidade do estudante, o que tem despertado um crescente interesse pelo estudo de como os estudantes que ingressam no ensino superior se desenvolvem e se adaptam ao contexto universitário.

No caso de Moçambique, a pluralidade de Instituições de Ensino Superior coloca a necessidade de uma abordagem de problemas comuns, como de ordem jurídica, que viabilizem o seu desenvolvimento, os quais dizem respeito: (i) ao acesso ao Ensino Superior; (ii) à Lei do Ensino Superior; (iii) à aprovação do Estatuto Orgânico das Instituições do Ensino Superior, e (iv) ao papel do Estado na coordenação da actividade de ensino. Publicou-se para isso, em 1991, o Diploma Ministerial que institui os exames de admissão ao Ensino Superior (MESCT, 2000). Mas só as Instituições públicas é que usam exames de admissão para seleccionar os novos. Por exemplo, a Universidade Pedagógica só em 2014 examinou mais de trinta e cinco (35) mil candidatos para onze (11) mil vagas existentes nos diversos cursos e modalidades, em todo o País.

Segundo Azevedo e Faria (2004), a transição do ensino secundário para o ensino superior implica lidar com situações novas e por vezes adversas que põem à prova recursos pessoais e recursos do meio. Por causa disso mesmo, as mesmas autoras (Idem, 2001) advogam que o impacto de um novo contexto mais exigente, que nem sempre corresponde ao esperado pelos estudantes, implica lidar com novos horários, professores, conteúdos programáticos, métodos de ensino e ritmo de estudos. Bem como com a integração em novos grupos de pares e, por vezes, até, com o primeiro afastamento da família, devido à mudança de residência.

Neste contexto, Almeida, Vasconcelos & Mendes (2008) afirmam que, cada vez mais, alunos bem diferenciados nas suas características sociais, motivacionais e intelectuais chegam à universidade, originando assimetrias em termos das suas competências de estudo e de aprendizagem, muitas vezes reflectidas também no próprio desempenho académico. Sendo interessante esta progressiva heterogeneidade na origem social dos alunos, importa cuidar para que a igualdade de acesso ocasione também uma igualdade de sucesso.

Apesar do esforço que a UP despende em termos de boa qualidade de ensino, o certo é que alguns dos seus alunos experimentam dificuldades na sua aprendizagem e apresentam baixo rendimento académico. Por outro lado, mesmo melhorando os métodos de ensino, alguns estudantes apresentam dificuldades na aprendizagem das matérias. Fizemos o nosso estudo preliminar na Universidade Pedagógica (UP), uma instituição vocacionada à formação de professores e técnicos de educação. Os seus alunos são, na sua maioria, professores e/ou educadores de carreira. Por isso, a finalidade primordial desta Instituição é fazer com que o próprio processo de ensino e aprendizagem decorra tomando como referência a futura actividade profissional destes alunos.

Assim, procura-se dinamizar e diversificar as formas de ensinar e aprender, através de seminários, discussões, visitas às escolas, assistência às aulas, promoção de micro-aulas, entre outras, para que o futuro professor desenvolva e integre a diversificação das metodologias pedagógicas que lhe poderão ser necessárias a uma prática profissional docente. Perspectiva-se portanto o estudo como um acto de aprendizagem que depende de um processo de compreensão, fixação e integração do aprendido. Esse processo leva a retenção de dados, informações, atitudes, hábitos e habilidades (Libâneo, 1994; Golias, 1995). Não basta portanto ouvir para dizer que aprendeu. É necessário trabalhar, repetir e aplicar o aprendido para ganhar maior consistência no comportamento de aprendizagem (Donaciano, 2011; Libâneo, 1994), que deve levar a uma relação cognitiva entre o sujeito e os objectos de conhecimento para assimilá-los. Trata-se portanto de um esforço consciente, que o aluno deve garantir para compreender e fixar as matérias aprendidas (Donaciano & Almeida, 2010).

A integração dos alunos no ensino superior tem sido marcada por experiências tanto positivas (quando estes são bem acolhidos pelos professores e colegas) como negativas (quando não encontram ninguém para lhes explicar o que devem fazer e como devem estudar, por exemplo). Essas experiências são determinantes para a continuação ou não dos estudos no ensino superior. *Como é que os estudantes podem aprender no novo ambiente e com novos métodos de ensino e de aprendizagem?* Uma das principais mudanças nos alunos é o novo comportamento que tomam perante o estudo e a aprendizagem, como por exemplo, planificar os seus horários de estudos e as suas aprendizagens através da escolha de recursos e meios adequados do controlo do seu rendimento que levam a sua auto-regulação (Donaciano, 2011; Schunk & Zimmerman, 1994).

O novo comportamento que o aluno toma desenvolve-se na motivação que se operacionaliza através das metas ou motivos, atribuições ou causalidade, crenças e expectativas, busca de cada vez mais novas estratégias de aprendizagem, desempenho na construção de conhecimentos, entre outros constructos (Bruneck et al., 2014, In Almeida e Araújo, 2014). Uma outra abordagem (Soares, 2007) considera que os métodos de estudos desempenham um papel preponderante no entendimento e na construção de ambientes óptimos e salutar de aprendizagem, ao contribuírem para a compreensão dos processos de aprendizagem na sala de aulas.

Na abordagem sobre a adaptação à vida académica universitária, embora os estudantes sejam os sujeitos activos da sua própria aprendizagem, existem problemas ligados as expectativas frustradas e a adaptação mas conduzida que, em vez de se dar soluções devidas, as instituições acabam tomando a decisão de se livrar dos estudantes que provocam os tais problemas (Perrenoud, 2002).

No dizer de Domingues, et al., (2008, p. 68)

As exigências do ensino superior, a busca de uma identidade adulta, maior autonomia, e experiência de morar longe de suas famílias, a vinda do meio rural para o meio urbano, dúvidas a respeito da sua orientação profissional, dentre outros, são factores que podem desencadear conflitos.

Acompanhamento psicossocial/psicopedagógico

Para esta comunicação o acompanhamento psicossocial é considerado como um atendimento especializado e personalizado de estudantes com problemas de integração e adaptação ao ambiente académico de uma universidade. Para a realidade moçambicana, como os serviços de atendimento ainda não estão familiarizados no contexto académico, esse acompanhamento é feito informalmente através da iniciativa tanto dos docentes como dos próprios estudantes consoante o nível de satisfação que estes últimos tiverem e em locais como salas de aulas ou fora delas na realização de trabalhos de grupos.

O acompanhamento psicopedagógico é um serviço de atendimento que visa prevenir, diagnosticar e tratar as dificuldades de aprendizagem, contribuindo assim a viabilização na aquisição do conhecimento (Damasceno & Silva, s/d). Segundo Santos e Graminha (2011) as dificuldades de aprendizagens são condições de risco psicossocial, o que coloca os estudantes novatos em adaptação em desvantagem educacional e social. Nessa fase (como é o caso de Moçambique que não tem gabinetes de atendimento psicológico) é importante que os alunos encontrem em seus docentes um ambiente acolhedor e motivador.

Metodologia

Participantes

Para o estudo empírico, com o objectivo de saber como é que os alunos estudam na transição do pré-universitário para o universitário (1º ano) e quando já estão na Universidade (3º ano), foram escolhidos, para o 1º estudo, 48 estudantes do 1º e 3º ano, distribuídos em dois grupos de cursos: Humanidades e Ciências. Como critérios considerados na definição desta pequena amostra, considerou-se: (i) número igual entre homens e mulheres, (ii) nível em que se encontram a estudar, e (ii) o tipo de curso a frequentar. E para o 2º estudo, com o objectivo de cruzar as percepções dos estudantes sobre o trabalho dos seus docentes com os métodos e as abordagens destes nas suas aprendizagens, trabalhamos com 465 estudantes do 1º e 3º ano, dos vários cursos da UP-Maputo (nas áreas das Humanidades e Ciências).

Instrumentos

Para o 1º estudo usamos um questionário de 13 perguntas abertas mais duas alíneas previamente elaboradas. (1 - *Como é que você estuda os textos de apoio?*; 4 - *Como faz para entender bem as matérias leccionadas e discutidas nas aulas?*; 6 - *Como é que sabe diferenciar quando o seu estudo está bem e quando está mal organizado?*; 11 - *Que qualidades podem diferenciar um estudante mais eficiente de um estudante menos eficiente numa aula da Universidade?*). E no 2º estudo usamos também um questionário com seis perguntas abertas ("1 - *Os seus docentes na universidade estimulam a sua curiosidade de estudante? Como?*"; "2 - *Os seus docentes na universidade preferem que você fixe o que eles ensinam do que você se colocar a divagar nos testes? De que maneira?*"; "3 - *Os seus docentes querem que todos os estudantes participem nas aulas dando sugestões? Como manifestam isso?*"; "4 - *Habitualmente os seus docentes dão aulas assentes em trabalhos práticos? Exemplo desses trabalhos.*"; "5 - *Os seus docentes incentivam os estudantes a prosseguirem com boa organização de estudos? Por exemplo.*"; "6 - *Os seus docentes estão atentos aos comportamentos dos seus estudantes nas aulas? O que fazem concretamente?*")

Resultados

Em resposta as questões colocadas, no 1º estudo, os estudantes responderam como ilustram os exemplos a seguir: e.g. da questão 1, na sua maioria os estudantes da Universidade Pedagógica quando recebem os textos de apoio, *lêem e fazem resumos, discutem com os colegas e sublinham os aspectos importantes*; para a questão 4 os estudantes referiram que entendem melhor as matérias *fazendo resumos e ler repetidamente, discutir com os colegas e prestar a atenção na explicação do professor*.

No concernente a questão 6 os estudantes referiram que *o estudo está bem organizado quando intervêm sem dificuldades na sala de aula; quando conseguem ultrapassar os vários desafios que a cadeira em estudo oferece e quando o nível de preparação dos conteúdos é positivo*. Por fim, na questão 11, os estudantes referiram que a *qualidade de um aluno eficiente denota-se na responsabilidade, no comprometimento, na dedicação, no dinamismo, no interesse e na organização da própria aprendizagem*.

Os resultados finais deste estudo levaram-nos a construir um questionário de auto-relato que se denominou *Escala de Competências de Estudo para alunos de Ensino Superior (ECE-Sup)*. A escala se apresenta num formato *Likert*, com 55 itens possuindo seis (6) níveis de respostas (onde 1 é igual a discordo totalmente e 6 é igual a concordo totalmente) e que procura avaliar, na sua experimentação, quatro dimensões de competências e estratégias dos alunos na sua aprendizagem que descrevemos na segunda fase do estudo. As tais dimensões apresentam-se em:

(i) – **Comportamentos diários de organização de estudo** sendo um conjunto de acções que o estudante aplica no decorrer da sua aprendizagem, são características que se desenvolvem no dia-a-dia do estudante e que podem ser apresentadas nos seguintes itens: Item 7 "*Elaborei um horário de estudo que procuro seguir diariamente*", item 11 "*Em geral sou assíduo às aulas*"; item 19 "*Tenho o meu material de estudo organizado por disciplinas*"; item 37 "*Quando necessário procuro um local reservado para estudar*".

(ii) – **Atitudes de compreensão e organização da informação** que se apresentam como estratégias que o aluno aplica para facilitar a sua aprendizagem e/ou incrementar o seu desempenho escolar, são manifestadas através dos itens que apresentamos a seguir: item 9 "*Quando estudo gosto de fazer anotações, resumos ou esquemas*", item 25 "*Reescrevo as partes importantes de um texto ou anotações à medida que estudo*"; item 38 "*Relaciono o conteúdo da aula com aprendizagens anteriores a fim de compreender melhor os conceitos*"; item 50 "*Estudo a matéria numa sequência que facilite a minha compreensão*".

(iii) – **Motivação** considerada aqui como um conjunto de atitudes reflectindo o envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem, ficou caracterizado nos seguintes itens: Item 21 "Ao estudar procuro motivar-me para manter um elevado nível de esforço"; item 34 "Imagino exemplos de aplicação prática para um assunto se isso me motiva a estudá-lo melhor"; item 45 "Esforço-me por estudar mais intensamente um conteúdo mais difícil"; item 53 "Esforço-me por obter os melhores resultados académicos possíveis".

(iv) – **Avaliação e preparação de exames** que se apresenta como uma auto-análise do aluno em relação ao seu desempenho enquanto produto final. São itens ilustrativos desta dimensão: Item 10 "Consigno antecipar benefícios futuros do esforço que dedico ao meu estudo"; item 14 "Consigno identificar as causas de resultados fracos em meu rendimento académico"; item 33 "Preparo-me para o teste antecipando questões que possam ser colocadas sobre a matéria", item 55 "Pergunto aos professores como vai ser o teste para saber como estudar".

Os resultados do segundo estudo versam somente a parte estatística do trabalho e de carácter meramente descritivo do inquérito que se categorizou em cinco momentos de resposta, a saber: *Omitiram, não sei, nenhum, sim, alguns*. Apresentamos os dados em tabela para maior visualização e compreensão dos dados.

Tabela 1 - A percepção dos comportamentos de ensino dos docentes pelos estudantes da amostra

Categorias	N	Omitiram	Não sei	Nenhum	Sim	Alguns
Curiosidade – a curiosidade estimulada pelos docentes	454	11	.2	9,3	84,6	5,9
Repetição – se os docentes gostam de estudantes que memorizam o conteúdo	435	30	16,1	48,4	16,8	20,7
Sugestões – se os estudantes podem participar em aulas ou não	458	7	-	2,6	91,6	5,5
Trabalho Prático – se os docentes dão trabalhos práticos ou não	455	10	.9	20,9	33,8	42,4
Organização do Estudo – se os docentes incentivam para a organização do estudo	449	16	.4	14,7	45,7	39,2

Atentos ao comportamento – se os docentes estão atentos aos comportamentos dos estudantes nas aulas	449	16	1,1	14,0	63,9	20,9
--	-----	----	-----	------	------	------

Fonte: Donaciano, 2011

Analisando as respostas obtidas, de imediato se destaca que quase um terço dos estudantes não emite opinião se os seus docentes gostam ou não que eles memorizem a matéria através de um procedimento cognitivo simples da repetição das informações. Se juntarmos ainda os 16% de estudantes que dizem não saber, ficamos com quase 50% da amostra deles que não percebem nos seus docentes a mensagem clara de que não devem memorizar conteúdos pelo simples mecanismo da repetição das matérias, o que pode ser preocupante se considerarmos este método ou abordagem à aprendizagem superficial e com pouco sentido num ensino superior transformador dos alunos e na sua capacitação para lidar com muita informação e problemas da sociedade dos nossos dias.

Felizmente que, como em contraponto, temos também 48% dos estudantes que não reconhecem esta atitude por parte dos seus docentes, podendo esta clareza percentual por parte da amostra significar os estudantes mais assíduos e mais dedicados às actividades curriculares, e os restantes serem estudantes pouco assíduos e menos interactivos com os seus docentes (eles próprios tendencialmente a recorrer mais à memória por repetição da matéria em virtude de menos presentes e envolvidos diariamente nas actividades lectivas de ensino e de aprendizagem).

Dois comportamentos (estímulo à curiosidade dos estudantes e à sua participação) são reconhecidos pela larga maioria dos estudantes da amostra na prática dos seus docentes. Na generalidade, todos os estudantes reconhecem estas atitudes de desafio, de incentivo e apelo à participação deles nas aulas por parte de todos os seus docentes. Destacamos o sentido positivo destes dois comportamentos, e a elevada percentagem de respostas apontando o seu reconhecimento em todos os docentes, pois denota uma preocupação dos docentes, e também a sua percepção pelos estudantes, num processo mais dinâmico e activo de ensino-aprendizagem.

Amais as situações de incitamento e reforço vão no sentido de reconhecer o papel activo e a iniciativa dos estudantes na sua aprendizagem e na construção dos seus conhecimentos, situação que assumimos como decisiva da qualidade do ensino-aprendizagem ao nível do ensino superior. Também a maioria dos estudantes percebe nos seus docentes alguma preocupação com os comportamentos que eles assumem na sala de aula, o que denota sensibilidade à compreensão dos estudantes e à sua motivação no espaço de sala de aula, acreditando que tais comportamentos podem significar ajustamento académico e maior rendimento escolar. Neste sentido, podemos esperar um ambiente mais interactivo entre

docentes e estudantes na sala de aula. Da mesma forma, quase metade dos estudantes da amostra (46%) reconhece nos seus docentes alguma preocupação com a forma como os estudantes aprendem, em particular quanto à forma como eles organizam o seu estudo, em termos de materiais, apontamentos e horários.

Esta atenção por parte dos docentes, sobretudo quando sabemos que nem sempre os estudantes estão adaptados a uma nova forma de ensinar e de aprender do Ensino Superior face a um maior acompanhamento pelos seus professores na escolaridade básica e secundária anterior, parece-nos interessante. Alguns estudantes, mesmo que não todos, necessitam de orientações precisas dos seus docentes quanto aos métodos de estudo que poderão ser mais eficazes na aprendizagem e sucesso académico ao nível de um determinado curso na Universidade, estando esta situação de “supervisão” também reclamada pelo estudante em virtude de não possuir muitas vezes um livro de texto ou manual por onde pode seguir a sequência das aulas e das matérias curriculares a estudar.

Finalmente, uma outra resposta assinalada por um pouco mais de um terço dos estudantes denota alguma insatisfação com o carácter prático (aliás pouco prático....) do ensino pelos seus docentes. Com alguma frequência os estudantes queixam-se de um ensino demasiado teórico ou abstracto dos seus docentes. A falta de exercícios ou a falta de aplicações práticas das matérias nas diversas disciplinas aparecem com frequência nos estudantes de diferentes países. Este sentimento está de alguma forma também presente no discurso dos estudantes desta nossa amostra. Sabendo-se que é um aspecto bastante valorizado pelos estudantes que sentem o ensino superior como uma “porta de acesso” ao mercado de trabalho qualificado, certo que na sua maioria eles não reconhecem esta competência didáctica na maioria dos seus docentes. Sabendo-se que esta percepção é importante para motivar os estudantes e ajudar a perceber os conteúdos teóricos, algum esforço merece ser feito pelos docentes da Universidade Pedagógica no sentido daquilo que os estudantes precisam para melhor se motivarem e aprenderem.

Conclusão

Como conclusão constatamos que apesar de ser um estudo preliminar os estudantes são os melhores avaliadores do processo de ensino e através deles podemos perceber como é que o trabalho docente decorre na sala de aulas para determinar sucesso ou insucesso na aprendizagem dos estudantes. Constatamos também que, face às questões colocadas, conseguimos obter algumas opiniões dos estudantes sobre as suas estratégias de aprendizagem em relação a quatro grandes áreas que nos interessava abarcar: comportamentos diários, compreensão, motivação e avaliação.

Cientes de que a adaptação a nova realidade de aprendizagem exige mudanças de fundo, inferimos que a síntese dos resultados permite-nos tecer algumas implicações positivas. Os estudantes inquiridos apresentam um conjunto diversificado de estratégias de

aprendizagem, relacionadas com a organização pessoal no estudo e em grande medida orientadas por aquilo que são as orientações dos professores. Menos evidente, contudo, foi a referência a estratégias relacionadas com uma abordagem mais compreensiva das matérias, que impliquem a reorganização pessoal dos conteúdos, num sentido de uma aprendizagem mais autónoma e efectiva.

Estes dados abrem-nos assim pistas para aquilo que poderão ser algumas medidas de intervenção junto dos professores, no sentido de estimular nos seus alunos uma atitude mais proactiva face aprendizagem (Chickering & Gamson, 1987; Kuh et al., 2006). De valorizar neste sentido métodos de ensino promotores da participação activa na resolução de problemas ou o desenvolvimento de projectos de aprendizagem, que de igual modo enfatizem a componente participativa do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Sendo assim, somos levados também a concluir que as mudanças que se fazem sentir actualmente na Universidade Pedagógica (novos cursos, os estudantes no centro de ensino e de aprendizagem, uso das TICs nas salas de aulas, pesquisa de obras de referência pelos estudantes antes de ir a sala de aula) exigem outras formas de conceber a prática de ensino para posteriormente ajudar a organizar os comportamentos de estudo e as estratégias de aprendizagem dos estudantes. Muitos estudos (Almeida, 2009; Almeida & Araújo, 2014; Mercuri & Polydoro, 2003; Santos, 2001) sugerem que as mudanças operadas e em curso nas instituições do ensino superior, em particular na UP, requerem medidas concretas para facilitar a organização do processo de ensino e aprendizagem e desenvolvimento de boas práticas de ensino. Aspecto importante na formação de docentes passa pelas suas competências de organização das suas actividades de mediação devendo a UP, instituição de formação de professores, prestar maior atenção à aquisição e construção de tais competências pelos futuros professores.

Os novos estudos a serem realizados, em Moçambique concernente à população universitária, deverão ocupar-se sobre o impacto da transição e de adaptação na relação com o rendimento académico. A par disso aprofundar melhor como é que os docentes, a instituição podem acompanhar os estudantes na fase de integração na vida académica da universidade.

Referência bibliográficas

- Almeida, L. S., et al. (2004). *Relatório final do projecto: Transição, adaptação e rendimento académico de jovens no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. (2009). *Ensino Superior: Adaptación e exito académico dos estudantes*. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa, Universidade de Vigo.
- Almeida, L. S. & ARAÚJO, Alexandre M. (Eds.) (2014). *Aprendizagem e Sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos*. ADIPSIEDUC, Artes Gráficas, Lda, Braga.

- Almeida, L. S., Vasconcelos, R. & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educacion*. 16 (1,2), ano 12º ISSN.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da UFP*, 6, 257-269.
- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2004). *Transição para o ensino superior: Estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da educação. Acedido em disponível em http://www.ualg.pt/fchs/fases/2/comunicações/Azevedo_faria.htm.
- Bastos, A. (1997). Uma perspectiva preventiva e desenvolvimental na intervenção psicológica com estudantes do ensino superior: Alguns contributos da investigação. Comunicação apresentada no *I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Lisboa. Instituto Superior Técnico.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Damasceno, M. S. & Silva, I. M. (s/d). *A Psicopedagogia e as dificuldades emocionais no processo de ensino/aprendizagem*. Acesso em 29 de Setembro de 2014, em <http://www.prosaber.org.br/artigos>.
- Domingues, R. M. et al. (2008). O Núcleo de Apoio ao estudante da Universidade Federal de Santa Maria como espaço de inclusão no Ensino Superior. In *Ponto de vista*, Florianópolis, n. 10, p. 65-68, 2008.
- Donaciano, B., & Almeida, L. S. (2010). Adaptação académica e estratégias de aprendizagem em estudantes da Universidade Pedagógica. In M. C. Taveira, & A. D. Silva (Coords.) et al., *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção*, pp 257-265, ISBN: 978-989-96700-3-7, Actas da Conferência, Associação Portuguesa para o Desenvolvimento na Carreira.
- Donaciano, b. (2011). *Vivências Académicas, Métodos de Estudo e Rendimento Escolar em Estudantes da Universidade Pedagógica*. Tese de Doutoramento, Braga, Universidade do Minho.
- Donaciano, B., & Almeida, L. S. (2011). Estratégias de estudo: Auscultando os estudantes da Universidade de Moçambique sobre as suas aprendizagens. In J. L. C. Silva, F. Vieira, C. C. Oliveira, J. C. Morgado, et al. (Orgs.). *Acta do Congresso Ibérico sobre*

Pedagogia para Autonomia / 5º encontro do GT-PA, pp 285-297, ISBN, 978-989-8525-02-4, Universidade do Minho.

Golias, M. (1995). *Didáctica geral*. Maputo, Universidade Pedagógica.

Kuh, et al., (2006). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialogue on Student Success. Retrieved from http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/Kuh_Team.

LIBÂNEO, J.C. (1994). *Didática*. Cortez Editora, S. Paulo.

Mercuri, e., & polydoro, s. A. J. (Orgs) et al. (2003). *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

MESCT (2000). *Plano estratégico do ensino superior em Moçambique para o período 2000-2010*, Maputo.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Rosário, P. (2004). *Estudar o Estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto, Porto Editora.

Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga, Universidade do Minho.

Santos, P. L. & Graminha, S. S. V. (2011). *Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento académico*. Ribeirão Preto, SP. Acedido em <http://www.scielo.br/epsic/12.pdf>. Acesso em 29 de Setembro de 2014.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. In, D. H. Schunk, & Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 305-314. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Soares, s. F. S. M. (2007). *Auto-regulação da tomada de apontamentos no Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Educação, Área de especialização Psicologia da Educação. Universidade do Minho.

Transições e Prevenção: O Caso Do HIV/SIDA

Ana Piedade Armindo Monteiro

Vice-Reitora Académica da Universidade Zambeze

anapiedadem@gmail.com

Resumo

As transições, prevenção e o HIV/SIDA são objecto do artigo. As dimensões (social e económica) permitem a percepção dos desafios que o país enfrenta no âmbito de ensino (secundário, superior), emprego e saúde (HIV/SIDA). O objectivo do artigo é perceber que a ausência de interação das dimensões escolhidas entre outras coloca desafios de exclusão nas transições aos diversos níveis. O artigo inspira-se na pesquisa realizada em 2007/2008 nos distritos de Dondo e Maringue na Província de Sofala. Tratava-se de um estudo etnográfico em que observação participante, geração de dados por si própria, narrativas, e grupos focais de discussão foram privilegiados, para além da diversa literatura que versa sobre problemáticas de ensino e emprego. As consequências do HIV e SIDA são um processo reflectindo-se na redução do número de pessoas com formação, experiência profissional e de gestão, e na diminuição de proactividade das pessoas daqueles níveis de ensino referenciados em manter o fluxo de pessoal no mercado de trabalho. Resulta que as instituições tornam-se frágeis no atendimento as exigências de ensino e emprego porque afectadas pela perda de quadros devido ao HIV/SIDA.

Palavras-chave: Transição, prevenção, ensino, HIV e SIDA

Introdução

O artigo discute as transições, prevenção e o HIV/SIDA fazendo-se o apelo as dimensões social e económica para a sustentação da análise e percepção dos desafios que o país enfrenta no âmbito de ensino (secundário, superior), emprego e saúde (HIV/SIDA). O objectivo do artigo é perceber que a ausência de interação das dimensões escolhidas entre outras coloca desafios de exclusão nas transições aos diversos níveis. A reflexão sobre o HIV/SIDA tem como base os resultados de pesquisa sob o título: ***HIV/SIDA Prevenção Intervenção em Moçambique como Conflito de Culturas: O Caso dos Distritos de Dondo e Maringue na Província de Sofala***, para a obtenção do grau de Doutoramento, tendo tido lugar entre 2007 a 2008. O propósito do estudo era de perceber as razões da crescente prevalência do da infeção pelo HIV em Moçambique mesmo com diversas intervenções na perspectiva da redução da infeção. Na altura a Província de Sofala na região centro do país apresentava a percentagem mais alta a nível nacional 25% para a media de 16.2%. Tratava-se de um estudo etnográfico em que observação participante, geração de dados por si própria, narrativas, e grupos focais de discussão foram privilegiados, para além da diversa literatura que versa sobre problemáticas de ensino e emprego. As ONGs internacionais,

organizações religiosas, líderes comunitários, pessoas vivendo com o HIV|SIDA, viúvas (os), instituições de saúde, e escolas constituíram o grupo alvo da pesquisa.

Do trabalho foi possível verificar que embora a política de educação em termos de prevenção promova o uso do preservativo, as jovens continuavam a envolver-se em comportamentos sexuais de risco, resultando em gravidezes indesejadas, quando na prática podem ser prevenidas com o preservativo. o que quer dizer que embora houvesse um conhecimento sobre as formas de prevenção do HIV|SIDA as evidências sobre mudança de comportamento ainda não eram satisfatórias. A interpretação local era de que a multiplicidade de actores intervindo na área de prevenção e a facilidade com que os mesmo tinham do acesso as instituições de ensino permeava a multiplicidade das abordagens em conflito tornando ainda mais complexa a prevenção do HIV e SIDA (Monteiro, 2012).

Em Moçambique SIDA é um problema de desenvolvimento, porque afecta a sociedade com maior incidência nas camadas com menos de 25 anos de idade. A população da faixa etária indicada é a que exerce maior pressão no acesso a educação por um lado e a saúde por outro lado porque é sexualmente mais activa o resulta ser a mais infectada pela pandemia. Moçambique é um dos países da SADC com maiores índices de pobreza, com reflexos na qualidade de saúde das populações enfrentando ainda grandes problemas no acesso ao ensino secundário superior. As assimetrias no acesso a educação são consequência das fragilidades nas estratégias e políticas adoptadas e ainda exacerbadas pelos altos índices de prevalência do HIV/SIDA. As condições deploráveis da saúde da população activa explicam a escassez do capital humano qualificado para o mercado de trabalho. As consequências desastrosas do HIV e SIDA são um processo em cadeia refletindo-se na redução do número de pessoas com formação, experiência profissional e de gestão, mas também na diminuição da capacidade de sua intervenção aos diferentes níveis de qualificação e em manter o seu constante fluxo no mercado de trabalho. Em termos práticos fragiliza as instituições no atendimento as exigências de produção porque afectadas pela perda de seus quadros devido ao HIV e SIDA. Situação que se contradiz com as políticas bem desenhadas na confrontação das problemáticas de educação ligadas a saúde e na sua relação com o mercado de trabalho. Estas políticas se encontram espelhadas no documento elaborado sob titulo Programa do Governo para 1995/1999 que versa sobre Política Nacional de Educação e Estratégia de sua Implementação, apresentando as expectativas do governo em relação as áreas de educação, saúde, e mercado de trabalho.

As dimensões socioeconómicos são a base de sustentação do artigo pela ligação que tem com os sectores sociais educação, saúde como áreas sociais, e económico por ser fundamental e complementar para o bem-estar que e primordial para o desenvolvimento do capital humano.

Obviamente o fraco acesso aos serviços de educação e saúde constitui uma privação a um direito básico para a sobrevivência do homem. Assim ao se pensar na transição do ensino para o mercado de emprego considerar-se que os desperdícios devem ser mínimos e as taxas de retorno altas. A presença das temáticas de inclusão e exclusão social entre outros para a compreensão do social tem em vista a diminuição dos conflitos que se manifestam entre o indivíduo e a sociedade (Wilton, 2010) o que sempre constituirá preocupação dos fóruns académicos.

Definindo os conceitos / Transição e Prevenção

A apresentação discute as transições e prevenção com base no caso do HIV/SIDA. A definição do conceito transição obedece a diferentes perspectivas de sua abordagem e percepção de acordo com a área científica em questão. A problematização do conceito transição no âmbito das dimensões (social e económico) para a sustentação na percepção dos desafios que o país enfrenta no âmbito de educação (secundário e superior), mercado de trabalho e saúde (HIV/SIDA). Transição significa mudança de um estado para o outro. Existe uma variedade de mudanças podendo ser de carácter político, económica, social, de estado de tempo, de criança para puberdade, de aspecto físico, de carácter entre outras. O mais importante na transição é que os seus efeitos sejam benéficos para o desenvolvimento (económico, social, intelectual daí por diante). Contudo, o conceito sobre o qual vou dedicar uma certa reflexão é o conceito de prevenção, pela sua aproximação com o HIV e SIDA. O conceito de prevenção, como todos os outros a sua definição tem significados diferenciados dependendo do objecto em causa. Prevenção de eclosão guerras, prevenção de calamidades naturais em função das mudanças climáticas que ameaçam o mundo. Podendo ainda significar acções para o controle das pragas, acções de contrariar o desenvolvimento de uma patologia (Romanha 2012), acção antecipada para tornar improvável o processo posterior da doença. Este raciocínio desemboca na percepção sobre formas de se evitar que indivíduos saudáveis se tornem doentes (Egger, 2012). Na saúde prevenção compreende três fases e destas fases a única que visa acto de evitar é a prevenção primária. Porém a fase secundária indica em que o indivíduo tendo a infecção se previne para que não atinja o estágio de doente e a terciária em que o indivíduo tendo atingido o estágio de doente procede ao tratamento para a prevenção de doenças oportunistas (Monteiro, 2011). E para que a prevenção seja possível é necessário a aplicação de várias estratégias. As estratégias passam pela realização de várias acções tais como o diagnóstico, o tratamento precoce da patologia, criação de condições sociais adequadas, o ambiente ajustado de acordo com as necessidades, o apoio e disponibilização das informações a comunidade em tempo útil, identificação de acções de risco.

Portanto, para um a prevenção exige o estudo da história da doença, os lugares de possíveis riscos, as taxas e os índices da mesma. No entanto devido a ocorrência de mudanças na sociedade foi necessário redimensionar a definição de saúde levando a criação da Organização Mundial de Saúde cujo objectivo se centrava na melhoria da qualidade de

vida da população mundial que com o tempo ficou conhecido por “Promoção da Saúde”. É assim que na Conferencia Internacional de Alma_ Ata a OMS teve de reconhecer que saúde é um direito do cidadão e por isso mesmo constitui um dever do Estado. Nesta conferência também foi salientado o inter-relacionamento entre a saúde e o desenvolvimento socioeconómico permitindo assim um ambiente favorável para todos os homens no mundo.

Deste modo, mesmo sendo a saúde um direito há uma necessidade de todos lutarmos por ela no nosso dia-a-dia pelo facto de estar atrelada ao modo como o homem se apropria da natureza e a transforma de acordo com os seus interesses tendo em conta o momento histórico que se vive. De forma resumida pode-se afirmar que o conceito de prevenção está directamente relacionado e interligado com o conceito de saúde, que de acordo com a OMS vai muito mais para além do que o simples bem-estar físico de uma pessoa. Retomando a ideia de risco, taxas e índices importa então elaborar sobre a chamada doença de seculo, que assola o mundo inteiro, que levou a que se tomasse medidas de prevenção “universais”, o caso do HIV|SIDA cujo as consequências são tais que em todo o mundo esta doença tem um significado mesmo nas línguas locais encontra um significado da mesma, temos o exemplo de Moçambique onde HIV dependendo da língua localmente falada pode significar *guivessane (bitonga)*, *xirombo(sena)*, *xibolani (shangane)* só para citar alguns exemplos. E porque se trata de doença e o ser humano procura formas de se proteger da mesma aqui encontramos as diferentes formas de sua prevenção. Contudo, prevenção tem um carácter formal quando o conhecimento é introduzido com base em estudo científico mas também as formas de prevenção podem ser informais quando resultam da percepção popular da doença do fenómeno. No caso de Moçambique o facto de se perceber que esta doença se transmite no fundamental por via sexual e havendo nas comunidades práticas culturais que fundamentalmente ligadas a sexualidade foram surgindo suas formas locais de prevenção. Estas formas de prevenção embora semelhantes a sua realização ou execução é diferenciada e toma diferentes nomes. Por exemplo no sul se chama *kutshinga* no centro e conhecida por *kupitakufa*, mesmo em algumas regiões de Africa Austral como o Malawi as práticas são similares. No entanto a raiz da sua existência é a mesma a purificação que é concretizada através da relação sexual. Mas como o ser humano procura acomodar as suas preocupações estudou no informal como continuar a realizar a purificação sem por em causa a saúde dos outros é dessa forma, que surgiram as chamadas estratégias locais de prevenção designadas por *xitonga* que se traduzem no uso de raízes e folhas para a realização dos banhos de purificação, e para os que continuam a recorrer a relação sexual recorrem aos casais da família da casa onde ocorreu a morte para realizarem as relações sexuais purificadoras. Estes comportamentos revelam o quanto os cidadãos sejam eles iletrados ou não no esforço de preservação de suas práticas culturais lutam também por preservar o seu bom estado de saúde. Pois, o desenvolvimento social e económico só pode ser satisfeito por uma população sã.

O estado actual do HIV/SIDA no país

Para reflexão sobre o estado actual do HIV/SIDA no país socorri-me do estudo do INSIDA o qual indica a prevalência da infeção por HIV na população moçambicana das idades compreendidas entre os 15 a 49 anos de idade e de 11.5%. Ainda de acordo com a fonte a prevalência de HIV é mais elevada nas áreas urbanas atingindo os 15.9% enquanto que nas zonas rurais é de apenas 9.2%. Paradoxalmente as pessoas com o nível de escolaridade e economicamente mais elevado são também os mais infectados. Em termos regionais o sul de Moçambique tem uma prevalência de 17.8%, seguida pela região Centro com 12.5% sendo o região norte a que apresenta a prevalência mais baixa sendo somente de 5.6%. Fazendo a mesma avaliação pelas províncias, a província de Gaza é a que actualmente supostamente a que lidera os índices de prevalência mais altas a nível do país atingindo 25.1% enquanto a do Niassa apresenta os índices de prevalência mais baixos atingindo apenas 3.7%. No entanto se quisermos olhar para as estatísticas de acordo com o sexo veremos que as mulheres são infectadas de forma mais marcante atingindo 13.1% sendo a prevalência no homens de 9.2%. INSIDA indica ainda que as raparigas são infectadas mais cedo que os rapazes, e para os adolescentes, jovens e adultos a prevalência de HIV é mais alta nas mulheres (INSIDA, 2010, pp.xvi)

A prevalência varia com o nível de escolaridade: 9.8% nas mulheres sem qualquer nível de escolaridade contra 15.0% nas mulheres de nível secundário e superior; para homens, a prevalência varia de 7.2% para 10.1% para os mesmos níveis de escolaridade. A prevalência de HIV está igualmente associada ao níveis de riqueza, com 6.0% de adultos que vivem em agregados do nível de riqueza mais baixo infectados por HIV, comparativamente a 17.4% dos indivíduos do nível de riqueza mais elevado. No entanto a situação do HIV/SIDA no país é tão desafiador que pelo menos 1 em cada 7 casais moçambicanos (15.2%) tem um dos parceiros ou ambos com infecção por HIV. Em 5% dos casais a mulher está infectada, em 5% o homem está infectado em 5% ambos estão infectados, (INSIDA, 2010). Portanto daqui se conclui que o HIV/SIDA tem um impacto diferenciado nas três regiões do país, que afecta a população mais jovem e por sinal aqui esta abrangida pela idade escolar do nível secundário e do nível superior.

As teorias de resistência, socio-ecológica e conhecimento indígena foram adoptadas dentro de um modelo de análise que privilegiava as dimensões social e cultural. Resistência pode se traduzir como rejeição aberta ou dissimulada (Scott 1985) na interpretação e adopção do modelo biomédico de prevenção intervenção do HIV/SIDA. A ideia era de que o modelo de prevenção imposto e adoptado tinha como consequência o caos cultural. Era significativo perceber as vivências das comunidades naqueles distritos, incluindo as suas práticas culturais que lhes dava sentido a vida, orientando, as suas crenças, formas de ver

o mundo, e seus comportamentos. A imperiosidade em perceber as práticas culturais locais era pela relevância que as mesmas tinham em relação ao HIV|SIDA, e na tomada de decisões sobre questões relativas a questões de saúde.

Argumenta-se que HIV/SIDA trouxe consigo conflitos culturais entre as abordagem biomédica e práticas culturais locais onde a opção é ter que aceitar ou rejeitar uma ou ambas culturas em conflito. A situação requeria uma percepção sobre a teoria da resistência, num contexto em que a ideologia do ocidente que por muito tempo dominou as culturas africanas, a mesma fracassou na erradicação de práticas culturais locais. Localmente são adoptadas as duas opções, o reconhecimento das práticas culturais dominantes por um lado e as práticas culturais locais por outro. A persistência no uso do conhecimento local transporta ambas mensagens abertas e dissimulada e que na perspectiva da cultura dominante percebe-se como forma de 'resistência'. Resistência é acção que é tomada em rejeição às práticas culturais do ocidente, e esta resistência pode dependendo com os interesses ser de carácter passivo ou activo.

A teoria sócio-ecológica foi adoptada para auxiliar na interpretação da complexidade do meio social sobre o qual o indivíduo vive. É importante considerar contextos históricos, culturais e institucionais na procura da percepção de interacção das relações indivíduo – ambiente. O uso das teorias de resistência e sócio-ecológico foi crucial no questionamento das formas de prevenção intervenção de HIV/SIDA. A problematização deste quadro teórico resistência, sócio ecológico e conhecimento local inspiraram na percepção da abordagem holística, dando maior atenção a percepção no contexto inter- pessoal, organizacional, comunidade e políticas públicas do HIV/SIDA necessário para avaliar factores que apoiam e mantêm comportamentos não saudáveis (Glanz et al., 1988, p. 351). A perspectiva ecológica assume que a mudança no ambiente social pode reproduzir mudanças no indivíduo e este por sua vez sentindo-se pressionado provoca mudanças no ambiente. No contexto do estudo resistência referia-se a uma rejeição aberta/dissimulada da interpretação biomédica da prevenção intervenção do HIV/SIDA. Do ponto de vista biomédico as comunidades locais apelavam a teoria da resistência onde (*shimbo*, *phiringanisso*, *kupitakufa*, *kupitamadwade*, e *kupitamoto xitonga*) e outras práticas culturais continuamente utilizadas em combinacao com as praticas biomédicas. As comunidades não só reconheciam a abordagem biomédica como também faziam apelo aos conceitos locais para lidar com HIV –*shimbo* (germe) minúsculo e invisível sem o auxilio do microscópio. Enquanto SIDA –*phiringanisso* cujo as manifestações tais como tuberculose, diarreia, falta de apetite, emagrecimento, queda do cabelo, sintomas similares as manifestações da SIDA. Na interpretação das comunidades *phiringanisso* é consequência de uma relação sexual em presença de um aborto não revelado exigindo para sua cura a pratica de relação sexual, se encontrava ao mesmo nivel das práticas culturais de purificação em caso de morte ou outras desgraças que se abatem sobre uma determinada família –*kupitakufa*, *kupitamoto* e *xitonga*, pois está ao mesmo nível da morte de um adulto. E por último a prática de *kupitamadwade* ritual com múltiplos fins, período em que a

parturiente e o seu bebé se isolam dos demais membros da família porque a criança ainda é vulnerável às doenças que possam ser transmitidas pelos demais e para o planeamento familiar pois durante o período de recolhimento o casal está vedado de prática de relações sexuais, permitindo o fortalecimento do estado de saúde da criança; podendo ainda significar a limpeza da morte de recém-nascido antes de completar os 60 dias. Os rituais são percebidos como indispensáveis para o resgate do bem-estar não só da família mas da comunidade com quem o defunto convivia.

Assim sendo as comunidades de Dondo e Maringue mesmo reconhecendo o modelo de prevenção biomédico de forma persistente apelavam ao conhecimento local para se prevenir das doenças incluindo o HIV/SIDA. A aceitação e o uso das práticas biomédicas na verdade não se sobrepunha às práticas culturais locais. A realidade espelhava a necessidade de preservação do conhecimento cultural local na relação entre as comunidades e as doenças. Do trabalho de pesquisa foi possível concluir que no contexto de prevenção as comunidades faziam apelo para ambas abordagens como estratégia para prevenção e intervenção do HIV/SIDA. Porque como afirma Czeresnia (2003, p. 2) o discurso médico científico não contempla a significação mais ampla de saúde e do adoecer. Daí que no contexto da abordagem biomédica as práticas locais que eram persistentemente adoptadas na prevenção não são consideradas, e por consequência excluídas nas mensagens concebidas para o HIV/SIDA. Na altura sugeria-se a inclusão da abordagem cultural nas estratégias globais/universais de prevenção como vantagem para a efectividade do processo.

Estado actual dos subsistemas de ensino de acordo com as estatísticas.

O plano de Governo para o sector de educação (1995/1999) define como prioridade do governo concentrar esforços na realização de acções que resultam na garantia da Paz, estabilidade e unidade nacionais, na erradicação a médio prazo e na melhoria de vida do povo, com incidência na educação, saúde, desenvolvimento rural e emprego. O mesmo documento indica que a paz e a estabilidade são as condições básicas para a reactivação da actividade económica e social. Aponta ainda que a Lei nº. 6/92 define os princípios, funções e objectivos de cada subsistema de ensino. O sistema geral de ensino em Moçambique está dividido em quatro subsistemas:

- O ensino Primário (EP) com os níveis EP1 (1a. até 5a.) e EP2 (6a. e 7a. classe);
- O Ensino Secundário Geral (ESG) com níveis ESG1 (8a. a 10a.) e ESG2 (11a. e 12a.); no ESG2 existe a especialização em ciências e letras;
- O Ensino Técnico (ET) com os níveis Elementar (ETE), Básico (ETB) e Médio (ETM) com as especializações comércio indústria e agricultura

- O Ensino Superior (ES) composto pelas Universidades, escolas superiores e politécnicos, com uma vasta gama de especializações definido pelos eixos aplicado-teórico e ciências naturais-artes (Menete, Zelia; Brito, Lúcia & Brouwer, Roland 2010). Destes sistema vou dedicar-me ao ensino secundário que e o que permite a transição para o ensino superior embora não esquecendo que o ensino primário e que alimenta o ensino secundário. Quando falamos do ensino secundário estamos a dizer que e uma fase de ensino que e constituído por cinco anos de escolaridade, que e também dividido em 2 níveis, o primeiro nível inclui as classes 8a. a 10a. o chamado ensino secundário geral do primeiro grau ou ESG1 e o segundo compreende a 11a. e a 12a. classes. O Primeiro deve ser frequentado por crianças de 13 a 15 anos de idade e o segundo por crianças de entre 16 e 17 anos de idade (Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique 2010:110), e o Ensino Superior que também que em Moçambique contempla três fases, a licenciatura, o mestrado e o doutoramento (Menete et al., 2010, p. 274). Com a conclusão da primeira fase do Ensino Superior o individuo esta minimamente habilitado para desenvolvimento de uma actividade especializada em qualquer sector de actividade a que o individuo foi formado. No entanto, até concluir esse grau empreendeu-se uma longa caminhada, como se afirma em Antropologia Freudiana "a passagem da natureza a cultura e constitutivamente trágica e dramática" (Barbosa 2000:89) portanto este drama de aculturação e o drama da educação. Barbosa afirma ainda que o inevitável entre a natureza e a cultura faz do homem um ser de tragedia e da educação uma agonia. Portanto o processo educativo e penoso e moroso onde a disciplina intelectual se transformas em repressão e a aculturação um processo dramático. E este drama se não e acompanhado disponibilização de outros recursos materiais, recursos humanos, incluindo infraestruturas adequadas, uma relação intrínseca com outros sectores sociais e fundamentalmente com a saúde o risco de perdas no processo de transição torna-se maior.

O HIV e SIDA nos diferentes subsistemas de ensino

As condições estruturais em Moçambique contribuem para que a pandemia do HIV|SIDA seja aparentemente relegado a segundo plano. Doenças tais como a malária e a tuberculose são vistas como as doenças que maiores mortes provocam em Moçambique. Dai que estudos para monitorização das consequências do HIV|SIDA no sector de educação aos diversos níveis não sejam realizadas com a pertinência necessária. O que aparentemente pode se justificar pela tendência de se interpretar a situação do HIV|SIDA no país como sendo a menos grave em termos de região. A forma indicativa desse impacto se reflete na procura do ensino pelos candidatos a alunos, no que respeita ao ingresso, as presenças nas salas de aulas, as desistências que dai advém, as taxas de reprovações e o crescimento do número de órfãos, mas também tem impacto na oferta em educadores

(professores, gestores e planificadores de políticas); tem impacto ainda na qualidade de educação que se oferece, mais do que isso tem implicações nos custos para o sector de educação, pois enquanto os custos sobem a eficiência dos gastos baixa. E se tivermos em conta o que já mencionado ao apresentar os dados gerais sobre HIV/SIDA, à partida veremos que os mais afectados são os estudantes do ensino secundário com a 13.1 para as jovens raparigas e 10.1 para os rapazes, pois sendo estes seropositivos indica que a sua continuidade na escola tornou-se cara para os educadores o que quer dizer que os que pertencem às famílias mais pobres, os provenientes das zonas rurais são os que tendencialmente se encontram na condição impedidos de prosseguir no ensino dada a incapacidade financeira. Contudo, o facto de a cobertura escolar principalmente para o nível secundário em todo o país também agrava a situação de exclusão.

Os programas de prevenção, tratamento e apoio institucional em pessoas infectadas pelo HIV.

Não se pode negar que o sector de educação existe a percepção sobre a gravidade e o impacto devastador que a pandemia do HIV/SIDA tem sobre o sector. Acções desenvolvidas e em progresso são um exemplo dessa preocupação. O sector de Educação sempre coloca a prevenção e a mitigação esteja empenhada do HIV e SIDA como uma das suas prioridades, em todos os programas do governo esta preocupação se encontra reflectida. Daí que no sector estão estabelecidas quatro níveis de atuação no combate à pandemia, a saber: Como empregador; como educador; como sistema e como parte da resposta nacional (Plano Estratégico de Educação 2012-2016:43) a estratégia e de se definir acções de prevenção e de redução do impacto de HIV e SIDA no âmbito dos gestores, professores e funcionários de educação.

A redução do impacto da doença nos alunos através de acções de formação, o desenvolvimento de um quadro institucional para se evitar colocar em causa as missões do sector e por último o desenvolvimento de parcerias para assegurar o apoio no combate ao HIV/SIDA. No entanto, estas acções são em relação ao grupo populacional que se encontra dentro do sistema, havendo contudo a necessidade de se fazer um constante controlo sobre os possíveis desperdícios ao longo do processo.

As análises sobre a situação

Os desperdícios produzidos no processo de transição como resultado da infecção

Em Moçambique por várias razões as crianças começam a frequentar a escola em idade avançada, sendo assim um número significativo de estudantes que frequentam o ensino secundário em particular nas zonas rurais estão numa idade igual ou acima dos 15 anos de idade. Se de acordo com as estatísticas os jovens entram na idade sexual activa a partir dos

16 anos isto significa que a prevalência do HIV|SIDA começa a ser significativa neste subsistema de ensino. A infecção pelo HIV|SIDA coloca desafios aos próprios infectados pelo processo de debilitação que a doença provoca e aos afectados porque são eles que devem assegurar o tratamento das doenças. Então implica que o impacto do HIV|SIDA se reflecte na procura do ensino pelo aluno cujo os custos de sua sustentação pela família e elevada, no entanto devido as condições estruturais a procura a educação tem tendência de exceder a oferta, querendo com isto dizer que a procura aparentemente permanecera alta mesmo em presença do HIV e SIDA e mantendo se a oferta como factor que determinara os níveis de ingresso na educação.

Transitando entre o secundário, superior e mercado de trabalho em contexto do HIVSIDA

O facto de a idade sexualmente activa em Moçambique ser reconhecida como sendo a partir dos 16 anos de idade, a situação afecta em grande medida os que transitam para o ensino superior e para os que transitam para o mercado de trabalho. Isto acontece porque se durante a frequência de ensino superior se encontram num estágio de infecção, já para a altura em que ingressam no mercado de trabalho se encontram já em fase de desenvolvimento da doença. Portanto, em termos de impacto afecta fundamentalmente os jovens profissionais que vão constituir em parte grupo dos professores, gestores, planificadores de políticas e os restantes funcionários do sector da educação. O impacto a nível de educação se reflecte na redução da qualidade de ensino ministrado, causado pelo absentismo dos professores causado pelo HIV e SIDA por um lado pelo baixo moral causado pelos baixos salários, factor que motiva os profissionais a abandonar o sector educação a procura de melhores salários em outros sectores particularmente as grandes empresas ou refugiando-se no autoemprego. No entanto quando falamos do mercado de trabalho não se refere somente ao sector educação embora seja este sector que fornece ou deveria fornecer em grande medida os trabalhadores para todas as áreas dos sectores económicas e sociais. O HIV e SIDA nunca deixar de constituir um desafio para o desenvolvimento do pais se não forem desenvolvidas acções de constante vigilância da saúde dos formandos aos diversos níveis. O que coloca o sector de educação numa situação de fragilidade e o facto de muitos destes profissionais infectados transitarem para o os que transitam para o mercado de trabalho já doentes

Potencial intelectual comprometendo as expectativas do mercado de trabalho pelo impacto do HIV e SIDA

Ao se definir o HIV diz-se que e um vírus de imunodeficiência adquirida enquanto que SIDA e define como o síndrome de imunodeficiência adquirida significa que esta actua de modo a corroer o sistema imunológico enfraquecendo o organismo do individuo e deixando a descoberto para qualquer tipo de doença. Isto significa que esse individuo vai perdendo

paulatinamente as suas forças físicas e mentais para garantir uma boa prestação em termos de trabalho que realiza com os seus educandos. A diminuição de sua capacidade de prestação vai ter impacto nos seus estudantes que por falta de um acompanhamento constante ficam prejudicados em termos de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais logicamente esses estudantes saiam dos bancos da escola ao seu nível com um défice de conhecimento. Esta é a razão que me leva a definir o HIV/SIDA como doença de desenvolvimento por várias razões: I) porque ao infectar o indivíduo este é incapacitado na sua actividade e como se estivesse a amputar uma componente da sociedade e ele tem uma função no seu sector de trabalho; II) o indivíduo ao ficar doente diminui não só a sua capacidade de intervenção como também de seus familiares mais próximos porque eles têm que dedicar tempo para cuidar do seu familiar assim como tem que desviar parte do orçamento familiar que era destinada à manutenção da família para garantir a medicação ao doente; III) a sua ausência no seu sector de trabalho diminui a produtividade desse sector onde está colocado no caso dos professores não garantem o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes tendo como resultado final a incapacidade intelectual de realização desses novos profissionais e isto é uma situação em cadeia porque a incapacidade de realização intelectual do indivíduo não só afecta o seu sector como cria frustrações nos indivíduos por se reconhecerem incapazes porque isso acaba por colocar o indivíduo fora do sector do trabalho pela insatisfação do patronato seja na função pública como privada. De certa forma são estes os indivíduos que vão adensar o mercado informal que tanto podem garantir o sustento como também pode não encontrar a inserção no meio informal porque não era isso que ele tinha idealizado para sua vida. Trabalho e doenças do HIV/SIDA ao afectar e infectar professores dos diferentes subsistemas de ensino.

Conclusões

Os investimentos no contexto do desenvolvimento do país só poderão surtir efeitos se for acompanhada pela capacidade de intervenção dos seus cidadãos em quantidade e em qualidade. A potenciação desta capacidade também só poderá acontecer se a relação entre os sectores sociais tais como educação, saúde e acesso massivo ao mercado formal de trabalho. A colaboração entre educação, mercado de trabalho, saúde, e saberes locais poderiam contribuir para que as transições aconteçam sem exclusão de um número significativo dos cidadãos, porque não se aprofunda a percepção sobre as suas práticas culturais, vivências e crenças míticas. Dos dados obtidos tanto das leituras como do trabalho de campo se conclui que a possibilidade de interacção das diferentes abordagens são uma mais-valia para o fortalecimento de intervenção a níveis individual, colectiva dos homens e melhora também a capacidade de crescimento das instituições sejam estas públicas como privadas. Quando os processos de transição são inclusivos porque sempre atentas às acções de risco à paz e à estabilidade como condições básicas para a reactivação da actividade económica e social estarão asseguradas. O que significa que o modelo intelectual ajuizado no pensamento crítico, na análise das várias interdependências entre

maior esforço em realização de pesquisa mais aprofundadas, redimensionamento na aproximação de diferentes instituições afins mais preparado o país estará para fazer face aos desafios provocados pelo desenvolvimento.

Referências bibliográficas

- Barbosa, M. (2000). *Antropologia e Pedagogia em Freud- Contribuição para o Estudo da Concepção Freudiana de Educação*. Braga: Edições APPACDM.
- Clifford, G. (1980). Transição para Humanidade. In *O Papel da Cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre: Editorial Villa Martha.
- Chevalier, S. (2001). *Horizontes Antropológicos*. Ano 7, nº 15, pp. 37-55. Porto Alegre, Brasil.
- Czeresnia, D. (2003). O Conceito de Saúde e a diferença entre prevenção e promoção. Acedido a 10 de Agosto de 2014 <https://www.scribd.com/doc/47159092/Czeresnia-O-CONCEITO-DE-SAUDE-E-A-DIFERENCA-ENTRE-PREVENCAO-E-PROMOCAO>.
- Dawsey, J. (2005). Victor Turner e antropologia da experiencia. In *Cadernos de Campo* (São Paulo, Brasil) 13, pp. 163-176.
- Glanz, K. (1988). *Health Education & Behaviour*. Minnesota University, USA.
- Menete, Z.; Roland, B. & Brito, L. (2010). *Educação, Formação Profissional e Poder - Desafios para Moçambique*. Maputo.
- Moçambique (2008). *Relatório sobre os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio*. Maputo, Moçambique.
- Monteiro, A. (2011). *HIV/SIDA, Prevenção Intervenção como Conflito de Culturas - O caso dos Distritos de Dondo e Maringue na Província de Sofala*. Tese de Doutoramento. Witwatersrand Johannesburg Africa do Sul
- Monteiro, A. (2012). Dondo e Maringue: Realidades Contextuais de Prevenção Intervenção do HIV/SIDA, *Revista de Ciências Sociais e Humanas – CEA* (Estudos Moçambicanos), 22(1), pp. 9-22. Maputo, Moçambique.
- MINED (1995). *Política nacional de educação e estratégias de implementação*. Acedido a 10 de Setembro 2014 de <http://www.mec.gov.mz/Legislacao/Legislacao/politica%20nacional%20da%20educacao.pdf>
- Vieira, M., & Nunes, A. (2008). *Insucesso Escolar: o caso das transições para o ensino superior*. Actas de Congresso da Associação Portuguesa de Demografia. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.



-
- Wilton, M. (2010). O Pertencimento ao comum mediático: *a identidade em tempos de transição*. USP, Brasil: ECA.
- Sande, E. (2010). *Mercados de Emprego em Moçambique: Possíveis Alternativas* (2ª. Ed.).
Acedido a 1 de Outubro de 2014 de
<http://eliasantaylor85.blogspot.com/2010/11/mercado-de-emprego-em-mocambique.html>

Serviços De Orientação Universitária: O Papel Da Pastoral Universitária

Rafael Sapato

Universidade Católica de Moçambique

rsapato@ucm.ac.mz

Resumo

O presente estudo procura realizar uma primeira aproximação sobre o papel da Pastoral Universitária (PU), no contexto da Universidade Católica de Moçambique (UCM). Tratando-se de uma matéria certamente pouco familiar para alguma percentagem do universo humano, julgou-se pertinente apresentar previamente um quadro conceitual-teórico, o conceito pastoral universitária e seu campo semântico, assim como do próprio termo pastoral, facto que será conteúdo do primeiro capítulo que assume o papel de introdução a abordagem. A base do mesmo quadro é a literatura atinente disponível mormente a documentação do Magistério Eclesiástico, a fonte mais segura, no âmbito católico, em matéria doutrinal. É scopo do presente estudo procurar perceber como é que a UCM promove a Pastoral, um dos momentos de orientação dos beneficiários da formação na UCM. Pretende-se avaliar a *status* quo da PU na UCM para depois entrar na secção programática. O mesmo estudo tem como suporte empírico as narrativas de alguns agentes da pastoral universitária. Uma metodologia centrada em entrevistas de tipo-narrativo. Método que nos permitiu aceder ao sentido que estes actores atribuem a este serviço de orientação universitária. As entrevistas foram acrescidas com visitas aos contextos onde se realizou o estudo (observação naturalista).

Palavras-chave: missão da universidade, pastoral universitária, narrativas e qualidades de serviços de orientação

Introdução

O presente estudo dá conta de uma experiência de investigação realizada no âmbito da Pastoral Universitária da Universidade Católica de Moçambique.

Numa primeira parte, mais teórica e conceptual, procuramos clarificar alguns dos conceitos relacionados com a temática em estudo. Para isso, recorreremos aos Documentos Oficiais do Magistério da Igreja, bem como outras fontes bibliográficas de carácter mais filosófico e teológico.

Numa segunda parte, após termos definido a metodologia do estudo, que se centrou na análise de narrativas produzidas na modalidade de entrevistas de tipo-narrativo, apresentámos os principais resultados e discutimo-los a partir do nosso

quadro de leitura, privilegiando a convocação do pensamento teológico, em articulação com a Doutrina da Fé Católica.

O que é a Pastoral Universitária?

Antes de apresentar o conceito de Pastoral Universitária, urge apresentar o termo **Pastoral**. **Pastoral** é um adjectivo que qualifica uma doutrina ou uma acção relativa ao ofício do Pastor. Teologicamente, pastoral é a parte da teologia que estuda, em referência simultânea ao dado revelado e à experiência das relações humanas, o conjunto do mistério da Igreja nos seus diferentes aspectos para deduzir as leis gerais do seu crescimento e as normas de acção do Pastor (Dicionário de Termos de Fé, 1989, 573). Por outras palavras **Ação pastoral católica** ou simplesmente **pastoral** é a acção da Igreja Católica no mundo ou o conjunto de actividades pelas quais a Igreja realiza a sua missão, que consiste primariamente em continuar a acção de Jesus Cristo (SNEC, 2003, p. 33). A palavra pastoral deriva de pastor, que era um elemento constante no mundo bíblico. Na simbologia bíblica, Deus é comparado ao pastor, aquele que tem ao mesmo tempo autoridade e solicitude para com suas ovelhas. Jesus Cristo também é comparado ao bom pastor no Evangelho de João. Pode-se concluir que *Pastoral* é o ato de cuidar o rebanho do Senhor indicando e oferecendo o que é útil para o seu crescimento humano e espiritual e o que concorre para a boa convivência do género humano e prevenindo-o sobre o que vai contra a natureza e vontade de Deus, o amor. Deus ama tanto os homens que não pode abandoná-los. Isto levou-o a enviar o seu único Filho, Jesus, o Pastor por excelência, para restabelecer a aliança estragada pela infidelidade dos homens, comprometendo o projeto do Criador, a felicidade dos seus filhos.

A Pastoral Universitária é aquela actividade da universidade que oferece aos membros da própria comunidade, a ocasião de coordenar o estudo académico e as actividades para-académicas com os princípios religiosos e morais, integrando assim a vida com a fé. Ela concretiza a missão da Igreja na Universidade e faz parte integrante da sua actividade e da sua estrutura. Uma comunidade universitária, preocupada em promover o carácter católico da instituição, deverá estar consciente desta dimensão pastoral e ser sensível aos modos com os quais pode influir em todas as suas actividades (João Paulo II, 1990).

A Pastoral Universitária numa Universidade Católica é construída pelos próprios universitários da UCM: Estudantes, Docentes e Funcionários, com a colaboração dos Coordenadores e Párocos da Igreja Católica local. Usando o método de ver, ouvir, julgar, agir, rever e celebrar, e tendo como ponto fulcral a evangelização do mundo académico através dos valores da justiça, da ética, da verdade e solidariedade, e inculturando a Boa Nova no mundo universitário, a Pastoral Universitária da Universidade Católica, parte da componente humana já existente na Universidade.

Para a materialização do que foi afirmado, a Pastoral Universitária tem como referências três aspectos, a saber: *A dinâmica da vida comunitária*, isto é, a formação de pequenos núcleos de estudantes na universidade e nas Paróquias e acompanhados pelo Pároco ou representante, primando sempre pela auto-compreensão, diálogo e constante aprendizagem; *A espiritualidade*, ou seja, os membros serão acompanhados para o seu amadurecimento e na sua relação com Deus, através da reflexão Bíblica, na escuta da Palavra e na Eucaristia; *E na acção evangelizadora*, quer dizer, dando testemunho de serviço comunitário, no diálogo e reflexão permanente, a fim de os motivar e sensibilizar de que a proposta de Jesus transcende todas as dimensões para a busca de felicidade.

Sua inerência numa Universidade Católica - Deve-se ao carácter católico da Universidade. A PU é o meio através do qual a Igreja se torna presente no ambiente universitário. No caso da UCM é a acção para concretizar aquilo que se encontra codificado nos Estatutos da UCM que advogam que “a UCM insere-se no conjunto da missão da Igreja, e para tal compete-lhe particularmente a promoção da investigação e do ensino superior, no domínio das disciplinas teológicas e no das Ciências Humanas e Exactas, para enriquecimento mútuo das várias disciplinas, numa perspectiva de integração e de síntese do saber com a doutrina católica, promovendo continuamente o diálogo entre a fé e a razão” (artigo 3º dos Estatutos da UCM). Esta Política institucional aparece refletida no Plano Estratégico da UCM onde se encontra como uma das bases estratégicas, a “Consolidação da sua identidade como uma universidade inspirada e orientada por princípios cristãos católicos, com uma postura firme contra todos os actos de desonestidade, corrupção e violência” (Plano Estratégico da UCM, 2012-2016, p. 6). Em síntese, a Pastoral é inerente à Universidade católica e a Universidade católica adere a Pastoral. Havendo uma espécie de reciprocidade entre as duas realidades.

O Papel da Pastoral Universitária

O papel da Pastoral Universitária numa Universidade Católica, entre vários, é tornar a presença activa da Igreja junto da população universitária, e constituir uma manifestação pública da fé dos universitários na sociedade. A PU mira fazer ponte entre a fé e a própria área do saber e da cultura, através da interação entre os seus diversos sectores da sociedade. Procura sensibilizar os jovens, da existência de uma proposta integradora do ser humano, e apoiá-los a reconhecer o essencial na relação entre a ciência e a fé, para serem cidadãos sérios e responsáveis, capazes de trabalhar juntos com os outros em busca do bem comum. É também papel da PU apoiar e promover projetos que possibilitem o enriquecimento cultural e relacionamento interpessoal para a comunidade académica. Como igualmente é sua função promover e intervir em situações sociais efectivas e cognitivas que estejam relacionadas ao processo formativo.

Um dos alvos da PU é construir um ambiente acolhedor e proporcionar qualidade nas relações entre todos: Docentes, estudantes e pessoal técnico-administrativo, e tornar

todas as atividades marcadas pelo respeito, honestidade, coerência e transparência sob o prisma católico.

E deve favorecer a integração e o diálogo entre diferentes experiências e iniciativas atuantes na Universidade a fim de criar uma rede de comunhão e unidade comprometida com a mensagem do evangelho e com o respeito à pluralidade cultural e religiosa no seio da comunidade universitária.

Sendo serviço de orientação apoia e promove acções de apoio e inserção social do estudante. Com efeito, devemos permear os critérios de juízo em todos os âmbitos, de modo que não sejam somente os aspetos técnico e de *marketing* a ditar mas também éticos e de inspiração cristã.

Valores específicos de uma Universidade Católica

O que são valores? É muito difícil definir, com precisão, e assumem vários significados segundo o contexto em que são usados. “Na linguagem comum fala-se de valores seja para indicar algo que não pertence ao mundo das coisas reais mas à esfera dos ideais e dos desejos, seja para indicar algo real de que se teme a perda. No primeiro caso, o valor orienta a ação em vista a sua realização, no segundo caso orienta a ação em vista à sua defesa” (Bagnasco, 1997, p. 123)².

Os valores aparecem como orientações das quais descendem os fins das ações humanas. Valores e fins (ou então, metas ou objetivos) são ligados entre eles como uma cadeia: os valores são os fins últimos da ação, para realizar os quais os seres humanos devem perseguir dos fins de ordem inferior que, portanto, por sua vez são ao mesmo tempo fins e meios (Bagnasco, 1997, p. 124).

Em cada sociedade ou época pode existir um único sistema de valores imperador e dominante, ou então podem ser mais de um em irremediável conflito entre eles, ou os diferentes sistemas podem coexistir pacificamente um ao lado do outro, ou pode existir um montão pluralístico de valores escassamente conexos entre eles, dos quais é árduo individualizar o grau de compatibilidade/incompatibilidade. O indivíduo mesmo pode fazer

² Na linguagem da filosofia e das ciências sociais, o conceito de valor assume vários significados, ainda que, de algum modo, entre eles aparentados. «Em filosofia moral, o valor incarna a ideia do bem, em contraposição do mal; em estética, o valor corresponde a algum ideal de beleza; na filosofia da ciência fala-se de valores para distinguir enunciados de fato e enunciados de valor, os primeiros servem para descrever ou explicar, os segundos para exprimir juízos de um objeto ou fenómeno. Em antropologia cultural os valores indicam tudo o que numa cultura é julgado bom, justo e apreciável. Em economia é valor tudo o que é desejável e requer um esforço, um empenho, portanto, um custo, para ser realizado ou adquirido». *L.c.*

seus, valores entre eles em linha de princípio incompatíveis e encontrar-se diante duma situação de dilema ético (Bagnasco, 1997, p. 127). Durante uma avaliação na turma por exemplo, a solidariedade entre companheiros pode induzir os melhores a deixar copiar aos mais fracos, mas isto entra em conflito com o valor da justiça na base do qual cada estudante deve ser avaliado na base das suas prestações.

Em linguagem comum, valor é o bem a atingir ou a defender. Deste pressuposto é mais evidente que para se falar da Pastoral universitária, como serviço de orientação, houve a necessidade de individuar os ideais a atingir ou então a realidade a defender na UCM; como na antiguidade os navegadores escolhiam as estrelas na base das quais orientar a rota da própria nave (Bagnasco, 1997, p. 124).

Os ideais a atingir ou realidade a defender individuados pela PU na UCM são sobretudo o amor ao próximo e à verdade aliado à Honestidade e Lealdade. A propósito do amor à verdade, o Papa Bento XVI teria deixado claro para os Professores da Universidade Católica do Sagrado Coração que “a vocação originária da Universidade é obediência à verdade e serviço à humanidade” (Bento XVI). E logo no ano a seguir desafiou aos estudantes universitários, como se pode ler: “Os jovens têm a tarefa de testemunhar nas salas de aulas universitárias o Deus próximo, que se manifesta também na busca da verdade, alma de todo empenho intelectual” (Bento XVI, 2012). O amor à verdade é chave de toda a orientação humana. Aliás, as duas dimensões que acompanham o ensino católico e a sua acção é *ortodoxia* e a *ortoprax*. Anos antes o Papa Paulo VI já dizia que “É preciso uma educação para o amor à verdade, a lealdade, o respeito por cada pessoa, o sentido da justiça, a fidelidade à palavra dada, a verdadeira compaixão, a coerência e particularmente, para o equilíbrio de juízos e comportamentos (João Paulo II, 1992, nº. 43).

O valor da solidariedade é também julgado fundamental, uma vez que a própria Encarnação de Jesus Cristo é um gesto de solidariedade com o género humano que se tinha metido em sarilho com a quebra da aliança com Deus. Com a solidariedade, no contexto da orientação, pretende-se prevenir a comunidade universitária contra o espírito de indiferença e individualismo e o espírito de salve-se quem poder que ameaçam tomar conta da nossa sociedade. Procura-se superar a ética individualista, inspirar-se na dinâmica do mundo rural onde a gente se conhece, partilha as notícias, as crianças partilham até a cabeça de gafanhoto.

Procura-se inculcar na camada estudantil o valor da Gratuidade e da Generosidade contra o espírito ‘só faço se for pago’, contra o espírito minimalista ‘só faço o mínimo ou então o que foi acordado’ mesmo que tenha capacidade e possibilidade de ir além. É aposta da PU na UCM cultivar em todos o espírito de Paz, de Justiça e de reconciliação, amor ao trabalho mais que ao emprego, imparcialidade e verticalidade perante atos injustos e anti- valores contra a permissividade.

Incutir o amor ao próximo e à verdade. A propósito do amor à verdade, o Papa Bento XVI teria deixado claro para os Professores da Universidade Católica do Sagrado Coração que “a vocação originária da Universidade é obediência à verdade e serviço à humanidade” (Bento XVI, 7 de Junho de 2011). E no ano a seguir desafiou aos estudantes universitários, como se pode ler: “Os jovens têm a tarefa de testemunhar nas salas de aulas universitárias o Deus próximo, que se manifesta também na busca da verdade, alma de todo empenho intelectual” (Bento XVI, 1 de Dezembro de 2012). Cultivar a dimensão da Solidariedade contra o espírito de indiferença e individualismo que ameaçam tomar conta da nossa sociedade, incentivar a gratuidade desencorajando atitude de tudo é por ser pago, Generosidade contra o espírito minimalista, Honestidade, Lealdade contra o espírito fraudulento e falsidade, espírito de Paz, de Justiça e de tolerância e de reconciliação, Cultura de trabalho, brio profissional e auto-estima contra o espírito da mediocridade, o sentido de pertença e espírito de entrega e dedicação, imparcialidade e verticalidade perante actos injustos e anti- valores contra a permissividade e espírito derrotista.

É também ambição da PU na UCM ter uma UCM sã em todos os âmbitos, e permear os critérios de juízo em todos os âmbitos, de modo que não sejam somente os aspetos técnico e de *marketing* a ditar, mas também éticos e de inspiração cristã. Almeja-se a construção de uma sociedade onde não conta somente o fim a alcançar, ou o lucro sem tomar em consideração os meios.

Promoção da Pastoral universitária na Universidade Católica de Moçambique

Estratégias adoptadas

Para a materialização da Pastoral Universitária na UCM e para actuar naquilo que se encontra codificado nos Estatutos da UCM que advogam que “a UCM insere-se no conjunto da missão da Igreja, e para tal compete-lhe particularmente a promoção da investigação e do ensino superior, no domínio das disciplinas teológicas e no das Ciências Humanas e Exatas, para enriquecimento mútuo das várias disciplinas, numa perspectiva de integração e de síntese do saber com a doutrina católica, promovendo continuamente o diálogo entre a fé e a razão” (Estatutos da UCM, Art. 3º). Neste contexto, foram desenhadas algumas estratégias, ainda que estas não tenham sido sistematizadas nos diversos sectores da vida da UCM.

Esta Política institucional aparece refletida no Plano Estratégico da UCM onde se encontra como uma das bases estratégicas, a “Consolidação da sua identidade como uma universidade inspirada e orientada por princípios cristãos católicos, com uma postura firme contra todos os atos de desonestidade, corrupção e violência” (Plano Estratégico da UCM, 2012-2016, p.6).

No que concerne aos jovens, são programadas e levadas a cabo actividades e dinâmicas específicas, uma vez que “Os jovens têm a tarefa de testemunhar nas salas de aulas universitárias o Deus próximo, que se manifesta também na busca da verdade, alma de todo o empenho intelectual” (Bento XVI, 1 de Dezembro de 2012).

No âmbito da *ortoprax*, isto é, acção correcta como foram nomeados os capelães a tempo pleno para as Unidades Básicas e constituídas as equipas da PU nestas. Instituiu-se e intensificou-se a vigilância contra as práticas de fraude académica e de outros âmbitos, contra toda a espécie de corrupção moral e material.

Foi promovida a formação para as lideranças da UCM e outros membros da comunidade universitária através de catequeses, retiros, palestras, debates e celebrações. Foi instituído o momento da celebração eucarística.

O Curso de Enfermagem instituiu jornadas de Humanização do pessoal a ser treinado para cuidar dos doentes de modo que a sua relação com o doente não seja somente profissional mas sobretudo personalizada e humana.

No aspecto da ortodoxia, isto é, a doutrina correcta, vai sendo introduzida gradualmente nos diversos cursos, a cadeira de ética nas suas variadas vertentes, foi introduzido o ensino da Doutrina Social da Igreja em alguns cursos sobretudo no de Direito e disciplinas teológicas em alguns cursos.

Importa, no entanto, ir um pouco mais longe, procurando inscrever o carácter católico nas políticas educativas da UCM e nos próprios processos formativos. Na segunda parte, iremos apresentar algumas das perspectivas discutidas em torno desta problemática e tendo por base os depoimentos recolhidos.

Metodologia

O estudo foi realizado na UCM, a partir dos depoimentos recolhidos na modalidade de entrevistas de tipo-biográfica (Flick, 2005). Com esta metodologia foi possível realizar várias aproximações aos sentidos que os interlocutores, neste estudo (neste caso, estamos a falar de agentes de pastoral universitária), foram construindo em torno da Pastoral Universitária. Para além desta técnica de recolha de dados, foi, ainda, usada, a técnica de “observação naturalista”, que nos permitiu ter acesso ao contexto onde decorrem as actividades da pastoral Universitária.

Participantes e procedimentos

Participaram, neste estudo, nove agentes da pastoral. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Após a análise das entrevistas, a partir de algumas categorias (Bardin, 2007), procedeu-se à discussão dos principais resultados.

Discussão dos Resultados

Partindo das categorias de análise que emergiram da confluência entre o nosso quadro conceptual e as percepções recolhidas dos actores entrevistados, iremos de seguida discutir os principais resultados produzidos no âmbito deste estudo.

Visão e missão da Pastoral Universitária

Da análise efectuada, pode-se referir que a visão e a missão da PU esteve presente ao longo destes vários anos de existência da UCM. Todavia, nem sempre houve a preocupação de sistematizar e planificar as actividades desenvolvidas, acabando por acontecer de forma improvisada e sem articulação entre as diversas Unidades Básicas.

Não obstante a não sistematicidade das actividades da Pastoral universitária na UCM, há resultados que podem ser apontados. As entrevistas levadas a cabo e visitas as diversas Unidades Básicas da UCM revelam que um número considerável dos Membros da comunidade universitária receberam vários sacramentos e contraíram o matrimónio canónico e vivem-nos. Os mesmos são fermento e incentivo no seu seio. A título de exemplo daqueles cuja ligação com a pastoral universitária lhes proporcionou uma outra leitura da realidade é este relato:

Antes de me integrar na pastoral universitária não me tornava presente, se calhar, nos programas institucionais. Mas a partir do momento que entrei na pastoral universitária, senti-me um elemento integrado na faculdade, um elemento que deve estar presente, deve viver aquilo que são os ideais próprios da faculdade. Então de facto ao invés de ser um elemento externo que vem para a instituição como funcionário, como trabalhador que vem apenas para sustentar a sua família, eu comecei a me sentir dono da universidade, como um elemento que de facto ao invés de vir trabalhar para receber, um elemento que deve trabalhar para a instituição e não para receber. Então é um elemento muito importante na vida da própria instituição, da própria universidade católica. Todos nós devemos parar e olhar para o trabalho como benefício para nós em primeiro lugar e depois para a instituição e não como um benefício para a instituição e depois para nós. Então devemos nos tornar membros integrantes, donos, filhos da própria instituição. Portanto, este é o elemento novo para mim. Porque antes de me integrar na pastoral universitária, eu vinha para dar a minha aula e depois da minha aula ponto final. Me pagam para dar aula e ponto final. Mas a partir do momento que para além de dar aulas fiz parte da pastoral universitária, comecei a perceber que existem outras coisas que a faculdade precisa e que podem ser desenvolvidas neste tempo que passo fora da faculdade, mas que a faculdade

precisa da minha presença, então mudou de facto a minha forma de pensar, de ver, de olhar para a própria instituição³.

Neste relato está patente a aquisição do sentido de pertença e de identificação com a causa, algo de que no nosso País precisamos cultivar muito. Adquirir este sentimento e esta visão é um grande ganho para o membro e gratificante para a Instituição, modéstia a parte, mérito da Pastoral universitária.

As mesmas entrevistas mostram que uma boa parte do universo dos estudantes, que fizeram parte da Pastoral universitária, adquiriram uma outra visão da realidade e, dada a sua postura, foram imediatamente absorvidos pelo mercado de trabalho. E alguns assumem cargos de chefia. Facto que só acresce a satisfação dos que desprendem energia na PU e aumenta as razões da utilidade da PU.

Podemos concluir que a PU procurou dar expressão à visão e missão da UCM, não obstante ter faltado um plano estratégico que pudesse orientar as actividades desenvolvidas nas diversas Unidades Básicas. Por conseguinte, importa, antes de mais, de plasmar e materializar o que preconizamos como visão e missão do que deve ser uma Universidade Católica, como foi referido na primeira parte deste estudo.

Objectivos da PU

É objetivo base da PU actuar o carácter católico da Universidade o qual é almejado e preconizado nos instrumentos normativos da UCM. Entretanto, dos objetivos propostos para a execução das actividades da Pastoral Universitária na Universidade Católica de Moçambique, apraz mencionar os seguintes:

- Tornar a presença activa da Igreja junto da população universitária, e constituir uma manifestação pública da fé dos universitários na sociedade moçambicana e no mundo.
- Fazer da Pastoral universitária uma ponte entre a fé e a própria área do saber e da cultura, através da interação entre os seus diversos sectores da sociedade.
- Sensibilizar os jovens, da existência de uma proposta integradora do ser humano, e apoiá-los a reconhecer o essencial na relação entre a ciência e a fé, para serem cidadãos sérios e responsáveis, capazes de trabalhar juntos com os outros em busca do bem comum.
- Permeiar os critérios de juízo em todos os âmbitos, de modo que não sejam somente os aspetos técnico e de *marketing* a ditar mas também éticos e de inspiração cristã.
- Apoiar e promover acções de apoio e inserção social do aluno.

³ Entrevista a um membro activo da Equipa da Pastoral universitária, 2014.

- Apoiar e promover projectos que possibilitem o enriquecimento cultural e relacionamento interpessoal para a comunidade académica.
- Promover e intervir em situações sociais efectivas e cognitivas que estejam relacionadas ao processo formativo.
- Acompanhar as iniciativas académicas e não académicas das Áreas Nucleares da UCM e de um modo particular, as atividades de Género e HIV/SIDA, dada a sua sensibilidade.
- Construir um ambiente acolhedor e proporcionar qualidade nas relações entre todos: Docentes, estudantes e pessoal técnico-administrativo, tornar todas as actividades marcadas pelo respeito, honestidade, coerência e transparência sob prisma católico.
- Favorecer a integração e o diálogo entre diferentes experiências e iniciativas atuantes na UCM a fim de criar uma rede de comunhão e unidade comprometida com a mensagem do evangelho e com o respeito à pluralidade cultural e religiosa no seio da UCM.

Da análise que fizemos das entrevistas realizadas, identificámos alguns destes objectivos. Contudo, nem sempre os agentes da pastoral mostraram conhecimento dos mesmos. Esta evidência indica-nos que se torna necessário harmonizar e articular o plano de actividades da PU, bem como formar os agentes para que possam enquadrar a sua actividade no quadro destes objectivos centrais.

Status quo da PU na UCM

Durante mais de 17 anos, a PU na UCM teve diversas fases as quais deixaram traços na vida da universidade. Em alguns momentos ficou mais dependente de boa vontade, noutros momentos ficou sufocada pelos aspectos técnico e de *marketing* inerentes a qualquer instituição do nível da UCM, e também se pode admitir momentos houve que ficou ameaçada.

Há ainda diversidade de conceitos da Pastoral Universitária. Para uns PU é missa, é assim que na mesma faculdade aprece em alguns cursos no horário missa e noutros Pastoral universitária, para outros é pastoral juvenil, para outros são gestos de solidariedade e de filantropia.

Como consequência dessa diversidade de conceitos, também há diversidade dos destinatários da Pastoral universitária. Para uns é só para os estudantes do período laboral, isto é os mais jovens, para outros é só para os católicos e para outros é para todos.

Actualmente, ainda que com este quadro situacional marcado por diversidade e diferenças de conceitos e visões, pode-se afirmar que a PU começa a ser uma realidade em muitas Unidades básicas da nossa UCM. Esta afirmação é fruto de visitas cognitivas e analíticas. Ficando por torná-la parte integrante da vida e estrutura da Universidade.

Em síntese, com base nos depoimentos recolhidos, podemos inferir que a PU, ao longo destes últimos dezassete anos, foi acontecendo, paulatinamente, com base na boa vontade de alguns dos agentes da pastoral universitária. Não obstante este "voluntarismo", urge avançar para um nível de maior sistematização e harmonização do que deve ser a PU.

Desafios

Perante este quadro traçado, anteriormente, a UCM tem alguns desafios pela frente. Um dos O desafios mais prementes é alcançar o preceituado na *Ex Corde Ecclesiae* que estabelece que "Os estudantes são solicitados a perseguir uma educação que harmonize a excelência do desenvolvimento humanístico e cultural com a formação profissional especializada [...] Eles devem ser conscientes da seriedade da sua profissão e sentir a alegria de serem amanhã 'leaders' qualificados, testemunhas de Cristo nos lugares onde deverão desempenhar a sua missão" (João Paulo II, 1990, p. 23). Com efeito, só oferecendo uma educação holística, que abarca todas as dimensões da pessoa humana, é que se pode assegurar um desenvolvimento integral. Aliás o Papa Paulo VI já antes ensinava que "Se a procura do desenvolvimento pede um número cada vez maior de técnicos, exige um número cada vez maior de sábios de reflexão profunda, em busca de um humanismo novo que permita ao homem moderno o encontro de si mesmo, assumindo os valores superiores do amor, da amizade, da oração e da contemplação. Assim poderá realizar-se em plenitude o verdadeiro desenvolvimento, que é, para todos e para cada um, a passagem de condições menos humanas a condições mais humanas" (Paulo VI, 1967, p. 20). Continua Paulo VI (1967, p. 42) na *Populorum Progressio* "É necessário promover um humanismo total. Que é o desenvolvimento integral do homem todo e de todos os homens. Poderia aparentemente triunfar um humanismo limitado, fechado aos valores do espírito e a Deus, fonte do verdadeiro humanismo. O homem pode organizar a terra sem Deus, mas 'sem Deus só se pode organizar contra o homem. Humanismo exclusivo é humanismo desumano'. Não há, portanto, verdadeiro humanismo, senão aberto ao absoluto, reconhecendo uma vocação que exprime a ideia exacta do que é a vida humana. O homem, longe de ser a norma última dos valores, só se pode realizar a si mesmo, ultrapassando-se"⁴.

⁴Anos mais tarde, comentando a primeira tentação de Jesus no deserto (Lc 4, 3-4), o Cardeal Joseph Ratzinger, atual Papa Bento XVI a respeito da fome material, pronunciava-se na mesma direção dizendo: possuir e consumir coisas, esquecendo o primado do reino de Deus e dos seus valores, é privilegiar o ter sobre o ser, é dissociar a fé da vida, é sujeitar o homem às coisas e não as coisas ao homem. O homem vive também de pão mas não só de pão. Isto quer dizer que o diabo sugeria que bastava só o pão. A fome é um mal terrível no mundo, mas tirando só este mal não se chega às raízes da doença do homem. Só Deus basta; se alguém dá todas as coisas boas do mundo ao homem, mas esconde Deus, não o salva, essa não seria salvação mas engano. Não pensamos nós que as realidades espirituais valem menos que as materiais? Não há uma tendência, entre nós, de adiar as realidades espirituais para fazer antes as coisas "mais necessárias"? De fato vemos que um desenvolvimento económico sem o desenvolvimento espiritual destrói o homem e o mundo.

Com a PU a Universidade Católica de Moçambique empenha-se na construção de um mundo mais humano e humanizado e não o mundo do descartável incluindo o próprio homem como diz o Papa Francisco (2013, p. 53) na sua *Evangelii Gaudium*.

Para ir ao encontro desta meta o desafio urgente é tornar a PU parte integrante das atividades e da estrutura da UCM. Facto que passa pela instituição e respectiva operacionalização de um Plano da PU a nível da UCM, consolidação das Capelarias e dos respetivos capelães em todas as Faculdades em vista a promoção de uma formação integral deve ser sistemática a todos os níveis, assim como é o ciclo da vida. Quando somos crianças aprendemos coisas de crianças, quando jovens, coisas de jovens e quando adultos, coisas de adultos.

Uma formação com carácter católico em vista à humanização dos que recebem os serviços oferecidos pela UCM deve ser acompanhada pela criação de uma autêntica comunidade universitária, alicerçada nos princípios da verdade e do respeito pela pessoa humana (Plano Estratégico da UCM, 2012-2016) e o cuidado do próprio comportamento em todos os âmbitos. A UCM enquanto ministra um ensino com carácter ético ela mesma deve ser antes sã em todos os âmbitos, facto fundamental para qualquer tipo de educação.

Outro desafio situa-se no âmbito da vivência da formação recebida na UCM nos postos de trabalho ou na sociedade em geral. A semente que cai nos espinhos. Muitos actores e beneficiários da PU não obstante terem bons propósitos de viver os ensinamentos, põem em prática a sua orientação no sector de trabalho ou no meio social onde se encontram, revela-se não ser tarefa fácil, tendo em conta a força da pressão social. No dizer de um filósofo "o homem é ele e as circunstâncias que o rodeiam". E mesmo um míope consegue dar-se conta do cenário nublado que nos rodeia. A este respeito, só temos a encorajar a verticalidade. Todo o testemunho inclui sacrifício, mas é um sacrifício que vale a pena porque "é mais feliz o justo no meio dos sofrimentos do que o injusto no meio de delícias demonstra Platão na *República*" (Mondin, 1982, p. 75). Por isso, continuemos a lutar para o melhor, porque "...a característica principal do homem é aspirar à perfeição", como diz Brazão Mazula (2005, p. 82), comentando o conceito de Agostinho de Hipona sobre a felicidade.

Conclusão

Como foi exposto, a Pastoral universitária é uma oportunidade que se oferece à comunidade universitária para fazer ponte entre a ciência e fé, na linha do Papa João Paulo II (1998) que na introdução da sua Encíclica *Fides et Ratio* defende que "A fé e a razão (*fides et ratio*) constituem como que as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade. Foi Deus quem colocou no coração do homem o desejo de conhecer a verdade e, em última análise, de O conhecer a Ele, para que, conhecendo-O e amando-O, possa chegar também à verdade plena sobre si próprio (cf. *Ex 33, 18; Sal 2726,*

8-9; 6362, 2-3; Jo 14, 8; 1 Jo 3, 2)”. Não é um acto de proselitismo, isto é, converter todos ao catolicismo. É sim, uma evangelização em vista animar a fé dos crentes e também suscitar naqueles que nunca tiveram oportunidade de ouvir a Boa Nova. É um serviço de orientação, na nossa óptica, por excelência, sem pretender subestimar as outras áreas formativas, pelo facto de ele incidir na transformação do coração do ser humano, motor de todo o agir humano.

Podemos asserir que essa oportunidade na UCM é oferecida ainda que com carácter não muito sistemático e aparentemente a título de boa vontade de alguns intervenientes, e houve momentos que foi escassa. Não obstante essa não linearidade, há indicadores positivos e animadores que aqui foram acenados. Porém, apesar do tal oásis no deserto, o caminho a percorrer é ainda mais longo e sinuoso.

Os principais resultados do estudo apontam para a necessidade de se reforçar o sentido do carácter católico do ensino ministrado na UCM, bem como investir numa planificação sistemática, em termos de Pastoral Universitária, de modo a articular as acções desenvolvidas e aumentar a qualidade do serviço prestado.

Para esta empresa é convidada e exortada toda a UCM a meter-se em marcha, cada um segundo a sua posição e responsabilidade, suas possibilidades e seu credo.

Referências bibliográficas

Bagnasco, A. et al., (1997). *Curso di sociologia*. Roma: Libreria Universitaria.

Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 79.

Bento XVI (7 de Dezembro de 2012). *Mensagem do Papa Bento XVI Aos Universitários dos ateneus romanos e das Universidade Pontifícias por ocasião do início do Ano Académico*, na Basílica Vaticana.

Bento XVI (7 de Junho, 2011). *Mensagem do Papa Bento XVI aos Professores da Universidade Católica do Sagrado Coração*.

Concílio Vaticano II (1965). Declaração *Gravissimum educationis*. Acedido em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html

Dicionário de Termos da Fé (1989). Porto.

Estatutos da UCM (2012-2016). Beira: Universidade Católica de Moçambique.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

-
- Francisco (2013). Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*.
http://m2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/index.html
- João Paulo II (1990). Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*. Acedido em
http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae_po.html
- João Paulo II (1992). Exortação Apostólica Pós-sinodal *Pastores dabo vobis*. Lisboa: Ed. Paulistas.
- João Paulo II (1998). Carta Encíclica *Fides et Ratio*. Acedido em
http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_15101998_fides-et-ratio_po.html
- Mazula, B. (2005). *Ética, Educação e Criação de Riquezas. Uma reflexão epistemológica*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Mondin, B. (1992). *Curso de Filosofia* (Vol.1). São Paulo: Ed. Paulus.
- Plano Estratégico da UCM 2012-2016*. Beira: Universidade Católica de Moçambique.
- SNEC (2003). *Curso de Iniciação. Livro do Formando*. Lisboa: CEES.

- COMUNICAÇÕES LIVRES -

Os Desafios Legais para a Inserção dos Recém-Graduados no Mercado de Trabalho – o Contrato de Aprendizagem.

António Costa David Ucama

Universidade Católica de Moçambique

ducama@ucm.ac.mz

Resumo

O lema do congresso "*Transições entre o Ensino Secundário, o Ensino Superior e o Mercado de Trabalho*", levanta uma dúvida, nomeadamente, a de saber como é que a lei de trabalho vigente em Moçambique enquadra os recém-graduados no mercado de trabalho. É que, na prática, assistem-se concursos públicos de emprego cujos critérios de admissão têm a ver com os anos de experiência na área, ou outras qualificações que implicam, necessariamente, que o candidato tenha trabalhado ou tenha alguma experiência prática específica adicional. Logo, um recém-graduado, será desqualificado, porque maior parte deles não têm cursos adicionais, nem anos de experiências na área. E, pior, é que nem têm como obter tal experiência ou curso adicional. É neste contexto que se propõe investigar sobre este assunto, que se enquadra na temática nr. 4 do congresso, que é "Transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho", procurando saber se existem meios legais (na Lei de Trabalho moçambicana, ou na legislação laboral no geral), que possa proteger ou salvaguardar a inserção dos recém-graduados no mercado de trabalho, conferindo-lhes esta componente prática ou específica, adicional, necessária ao ingresso no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Direito fundamental ao trabalho; Mercado de Trabalho; Contrato de aprendizagem.

Introdução

O presente artigo enquadra-se na área do Direito, especificamente no Direito Civil (ou privado), na disciplina do Direito do Trabalho. Ele resulta duma investigação que procura introduzir, no debate académico, o modo como a Lei de Trabalho (L.T.) vigente em Moçambique⁵ trata (se trata) os recém-graduados.

⁵ Refere-se à Lei nr. 23/2007, de 01 de Agosto, e demais legislação que a acompanham (legislação laboral).

Para além da oportunidade conferida pela UCM, de apresentar um artigo nesta área temática, o interesse em discutir este assunto surge por outros dois motivos: um primeiro, genérico, é o facto de Moçambique ser um país em desenvolvimento, tornando-se indispensáveis a abordagem de temáticas como “mercado de trabalho, contrato de aprendizagem, recém-graduados, e outras”. Daí a relevância do tema.

Um segundo motivo, mais específico e técnico, é o tratamento destas questões ao nível do Direito do Trabalho, e não apenas ao nível de outras ciências (Economia, Educação, entre outras), como até aqui tem sido prática. Aliás, estas temáticas cabem muito bem ao Direito do Trabalho, pois ela assume uma característica que ser “compromissória”.

Ou seja, o Contrato de Trabalho, aquele vínculo que regula as relações laborais, é diferente dos outros, apresentando características especificamente próprias, tais como: ser um contrato para trabalho subordinado (por causa da subordinação jurídica); pertencer ao Direito Privado (onde vigora o princípio da liberdade contratual e da segurança no trabalho); e ser um Direito Compromissório (pela forma como as normas laborais procuram salvaguardar os interesses de ambas as partes).

Sendo que é por via desta última característica que se pretende introduzir o tema, importa trazer sumariamente o seu significado. Desde logo, lembre-se que o pensamento vulgar dá conta de que as normas laborais visam proteger somente o trabalhador, entanto que a parte mais fraca. Mas, na verdade, o que se tem assistido hoje, na vigente lei do trabalho (L.T.), por exemplo, não é um mero instrumento de defesa dos trabalhadores. É, sim, um conjunto de regras de direito que regulam a relação laboral no sentido de traçar direitos e deveres para ambas as partes laborais (trabalhador e empregador). Ademais, a L.T. ainda prevê poderes para os empregadores (artigos 60º e ss da LT), o que significa que comprometeu-se em regular os interesses do empregador e do trabalhador.

Portanto, o Direito do Trabalho tem esta característica – compromissória, pois faz prevalecer e salvaguardar os interesses colectivos ou individuais dos trabalhadores e os interesses de gestão dos empregadores. Ele é compromissório (Ramalho; 2012; pg. 127).

Partindo deste pressuposto, pretende-se saber se existe, na L.T. vigente, um mecanismo (um compromisso) de protecção dos recém-graduados no mercado de trabalho. Esta questão é colocada, sobretudo, quando as empresas procuram trabalhadores (candidatos) experientes, ou com uma componente formativa específica, adicional à sua formação de base, comum nos programas curriculares das universidades.

Esta questão ocorre, igualmente, numa fase em que maior parte dos candidatos a emprego, mesmo com formação concluída, reprovam nos concursos a uma vaga de emprego para o Mercado de Trabalho, por não reunirem certos requisitos como, por

exemplo, um certo número de anos de experiência na área e /ou uma certa formação específica na área, adicional ao que é obtido na formação de base, nas universidades.

Com a recente febre dos recursos minerais descobertos em Tete e Cabo-Delgado, por exemplo, tem-se verificado a necessidade de profissionais, moçambicanos, formados e com experiência, em certas áreas pouco conhecidas e pouco experimentadas, como por exemplo, Engenharia de Minas, de Processamento, Manuseamento de Maquinaria específica, dentre outras.

E desta forma, tem-se, por um lado, mais emprego (por causa de mais empresas) e, por outro lado, menos nacionais empregados. Não por falta de um dispositivo que limite ou regule a contratação de mão-de-obra estrangeira, pois esta componente existe⁶ no país, mas por falta de moçambicanos capazes de reunir alguns requisitos. E, o problema que se propõe resolver, neste estudo, nem é esse – a falta de requisitos. Mas é o de saber: *quando e como vai, o recém-graduado, ter tal requisito, se nunca teve (ou terá) a oportunidade de, sequer, aprender e ganhar experiência exigida ou formação específica requerida?*

Não se pretende, aqui, pedir que seja aprovado um dispositivo legal que proíba as empresas a exigirem tais anos de experiência ou tais formações específicas por parte dos candidatos a emprego. Nem sequer que esses candidatos sejam admitidos sem tais qualificações. Pretende-se, sim, que exista um mecanismo (compromisso) legal de enquadramento dos candidatos recém-graduados, para que possam, num futuro a médio prazo, obter os requisitos necessários para, no mínimo, concorrerem a uma vaga, exercendo, deste modo, o seu direito fundamental ao trabalho, consagrado nos números 1 e 2 do artigo 84º da Constituição da República de Moçambique (CRM). Ou seja, pretende-se criar um mecanismo para reduzir o pragmatismo desta norma.

A presente investigação foi produzida seguindo uma metodologia jurídica, baseada principalmente na pesquisa bibliográfica e hermenêutica, sempre virada à relação entre a prática das empresas face ao previsto na lei relativamente à inserção dos trabalhadores recém-graduados, contribuindo assim para uma reflexão dos aspectos jurídico-laborais que regulam matérias especiais, como é o caso do recém-graduado.

Da necessidade de protecção do Recém-Graduado

Uma abordagem sobre a protecção do recém-graduado, tem de ser vista em dois prismas. Num primeiro, cujo objectivo é saber se existe uma norma que obriga as empresas a contratarem ou protegerem prioritariamente um determinado grupo de candidatos a

⁶ Os procedimentos para a contratação de trabalhador estrangeiro em Moçambique estão previstos, por força dos artigos 31º e ss da Lei de Trabalho, no respectivo Regulamento, aprovado pelo Decreto nr. 55/2008, de 30 de Dezembro.

emprego, como é o caso dos recém-graduados (2.1). Num segundo, que é o de saber se existe, na L.T. vigente, a possibilidade de protecção de trabalhadores recém-graduados (2.2.). Por último, será importante mencionar a vantagem do enquadramento dos recém-graduados no mercado de trabalho (2.3.), para justificar a razão por que se procura um enquadramento ou uma protecção dos mesmos.

Há uma norma que protege o enquadramento dos recém-graduados no mercado de trabalho?

Não é fácil entender o conceito de mercado de trabalho, muito menos, do recém-graduado. E, embora não seja esse o objectivo central do presente artigo científico, entende-se primordial delimitar esses conceitos: mercado de trabalho e recém-graduado.

Segundo Marco António Oliveira (2004; pg. 4), *“a situação de trabalho, no Brasil é um tema mais do que importante. É emergencial. Principalmente quando falamos de jovens que procuram um primeiro emprego, e acabam encontrando um mercado saturado e com a concorrência cada vez mais acirrada de pessoas mais preparadas e experientes, muitas vezes dispostas a aceitar um salário muito baixo de suas expectativas para garantir a própria sobrevivência”*.

Esta citação encaixa-se perfeitamente no sentido que se pretende dar aos conceitos apresentados. Primeiro, quer-se entender por **recém-graduado**, não aquele que simplesmente acaba de graduar. Mas aquele que está a procura do primeiro emprego, com a formação que acaba de obter. Aquele que, logo que terminar o emprego anseia exercer uma actividade remunerada na área que se formou.

Segundo, quer-se entender que o **mercado de trabalho** não é, somente, referente ao espaço de relações económicas, de procura e oferta, onde uns (empresas) procuram profissionais ou força de trabalho, e outros (potenciais candidatos ao emprego) procuram oportunidades para trabalhar e ganhar o salário para sustentar a sua vida. Não. Não é só isso.

Em mercado de trabalho, chama-se atenção para o *actual mercado de trabalho*, aquele onde reina dificuldades para o seu ingresso. Trata-se do mercado de trabalho turbulento, exigente e agressivo, onde é difícil encontrar emprego. E, nesse caso em concreto, difícil porque os candidatos a emprego nem sempre reúnem requisitos exigidos. Portanto, não é aquele mercado que, mesmo o estudante do primeiro ano é chamado para trabalhar⁷. Mas

⁷ No passado, quando ainda havia poucos nacionais formados e poucas instituições de ensino superior no país, os estudantes eram convidados (pré-colocados) a trabalhar, mesmo antes de terminarem o curso.

sim, aquele que rejeita um formado (graduado) que concluiu o curso em tempo recorde e com êxito, por não reunir requisitos para ingressar a uma vaga.

É diante desta situação que pretende-se saber se existem regras de direito que protegem o recém-graduado, quando este vai a procura de emprego. Far-se-á, a seguir, uma pesquisa rápida às normas que, eventualmente, poderiam traçar alguns direitos e deveres dos recém-graduados no mercado de trabalho. São os casos da Constituição da República de Moçambique (CRM) e da Lei de Trabalho vigente (L.T.).

Na CRM contém um conjunto de preceitos legais espalhados, mas que fazem referência ao trabalho. É o se designa por **constituição laboral**. Tais normas regulam vários assuntos, como a protecção do emprego (artigos 84º da CRM), a propriedade privada (art. 82º da CRM), a liberdade de iniciativa privada no seio da empresa (art. 107º da CRM), os Direitos Fundamentais dos trabalhadores (art. 85º, 86º e 87º, da CRM), entre outros.

Mas, das normas constitucionais laborais, há que distinguir entre aquelas que regulam matérias laborais *strito sensu*, como por exemplo, os artigos 84º, 85º, 86º e 87º da CRM, daquelas que, embora fazendo alusão ao trabalho ou aos trabalhadores, não têm directa aplicação no domínio laboral. Isto é, no que se chama de trabalho subordinado. São exemplos dessas últimas, os preceitos legais onde o termo trabalho é usado numa perspectiva económico-social, como são os casos dos artigos 97º, al. a) e 112º, todos da CRM. Aqui, qualquer estatuto social de cidadão está incluso. O recém-graduado pode enquadrar-se aqui.

Segundo Palma Ramalho (2012; pg. 171), algumas referências constitucionais ao trabalho são feitas em sentido amplo, como actividade, ainda que exercida de forma autónoma (artigo 84º, nr. 1 e 2 da CRM). Aqui, abrange-se tanto o trabalho subordinado (dependente) assim como o trabalho insubordinado (independente). Mas acima de tudo, essa norma protege todos os cidadãos (seja ele trabalhador ou não), constituindo um princípio fundamental – princípio do direito ao trabalho, através do qual “*o trabalho constitui direito e dever de cada trabalhador” e cada cidadão tem direito à livre escolha da profissão*”.

Ora, aqui, o recém-graduado, como cidadão que é, também está incluso. Mas o seu estatuto de recém-graduado, diante do mercado de trabalho acima caracterizado, não está protegido. Portanto, na CRM não se encontra uma norma que protege o cidadão recém-graduado.

Na L.T., diferentemente da CRM, encontra-se um conjunto de princípios que protegem o trabalhador como pessoa humana. Como cidadão. Mas é preciso que ele adquira ou esteja a adquirir a qualidade de trabalhador. Tratam-se de princípios que devem ser observados na formação do contrato de trabalho (cfr. Artigos 4º a 9º da LT). Não é o caso do recém-graduado.

Portanto, não parece existir, no ordenamento jurídico moçambicano, uma norma que obriga a contratar, prioritariamente, um determinado grupo de pessoas candidatas a emprego. Mesmo de baixo de princípios de universalidade e igualdade, previstos nos artigos 35º e 36º da CRM, ou até por baixo de *slogans* que protegem o gênero feminino (a mulher), não está a empresa, legalmente obrigada a contratar determinada pessoa, por pertencer a um grupo social que a lei conferiu tal direito. Esses princípios funcionam quando existe um vínculo formado⁸.

Em bom rigor, o recém-graduado não é um estatuto social com assento na CRM, nem na Legislação Laboral vigente em Moçambique. É um simples cidadão. Ele apenas está formado e apto para concorrer a uma vaga de emprego. Ele pretende ingressar no mercado de trabalho. Ainda não é trabalhador (a). É simples cidadão.

Essa conclusão tem alguma fundamentação ao nível do Direito do Trabalho, na medida em que, vinculando-se pelo princípio geral da liberdade contratual, previsto no artigo 405º do Código Civil (C.C.), o contrato de trabalho é formado pela livre escolha das partes, baseando-se em simpatias, fidúcias e informações prévias, não fazendo qualquer sentido a imposição da contraparte, sob pena de se limitar a liberdade contratual na sua vertente mais sólida: a liberdade de celebração⁹ (Maritinez; 2010; pg. 388 e ss).

Portanto, o que se pretende defender neste artigo, não é a possibilidade de o recém-graduado ser automaticamente admitido, desrespeitando o princípio da liberdade contratual que se acabou de referir. Mas sim, a criação de uma possibilidade legalmente protegida de o recém-graduado poder estar em altura de concorrer a uma vaga lançada no actual mercado de trabalho.

Existe um regime específico que protege o trabalhador recém-graduado?

Aqui, já não se está a falar de um simples cidadão. Mas sim de um trabalhador que, logo que terminou a sua formação, conseguiu o emprego. Ou aquele que, estando a trabalhar, estava a estudar e terminou o seu curso. Ele é recém-graduado na mesma e, muitas vezes,

⁸ Sobre a concretização do princípio de igualdade, na execução do contrato de trabalho, ver Pedro Romano Martinez, *Direito do Trabalho*, 5ª Edição, Pg. 383 e ss.

⁹ O princípio da liberdade contratual, também conhecido por princípio de autonomia privada ou de liberdade privada, é uma das fontes das obrigações (pois dá origem aos contratos). É aplicado ao Direito do Trabalho por este pertencer ao Direito Civil (ou privado). Para uma abordagem aprofundada sobre este princípio, ver Manuel Teles de Menezes Leitão, *Direito das Obrigações*, volume I, 9ª Edição, Almedina, 2002. E Fernando Andrade Pires de Lima e João de Matos Antunes Varela, *Código Civil Anotado, Vol. I,, 4ª Edição, 2011, Coimbra Editora.*

anseia exercer actividades na área de sua formação. Portanto, pretende-se saber se, pelo facto de ser recém-graduado, a lei o protege no seu emprego.

Esta questão tem a resposta dividida em duas vertentes. Na primeira vertente, deve-se referir que, no geral, o trabalhador têm direitos fundamentais, consagrados na Constituição e na legislação laboral, como são, por exemplo, os casos dos artigos 52º e 86º da CRM e artigos 5º a 12º, 137º e 143º, esses da L.T. São direitos e garantias conferidos aos trabalhadores como cidadão (Abrantes; 2005; pg. 50)¹⁰.

A segunda vertente, sobretudo a que interessa ao presente estudo, é a que dá conta de que existem, na L.T., direitos e deveres gerais, aplicáveis a todos os trabalhadores, no geral (cfr. Artigos 54º e 57º, da L.T.) e direitos e deveres especiais, aplicáveis apenas a alguns trabalhadores, que pertencem a uma classe que a lei considerou que devessem ser tratados de modo excepcional, diante dos demais. É aqui onde se pretende saber se deste grupo especial constam ou não os recém-graduados.

Antes de se avançar com uma tentativa de resposta, é importante clarificar um aspecto: não se devem confundir **direitos laborais especiais** com **regimes laborais especiais**. Na L.T., existem regimes laborais especiais. Tratam-se de actividades laborais que a própria lei de trabalho, no seu artigo 3º, considerou que devessem ser reguladas por legislação especial, ficando a lei de trabalho (Lei Geral de Trabalho) como a norma subsidiária. Tratam-se de casos como o trabalho doméstico, trabalho no domicílio, trabalho mineiro, trabalho portuário, trabalho marítimo, trabalho rural, trabalho artístico, trabalho desportivo, trabalho de segurança privada, trabalho em regime de empreitada, trabalho em regime livre e trabalho em regime de avença.

Com se pode ver, a L.T. não incluiu o recém-graduado, trabalhador, em nenhum regime laboral específico. Existe, muito de longe, uma possibilidade de o empregador formar o seu trabalhador, nos termos dos artigos 237º e ss da LT, deferindo-se ao empregador a possibilidade de enquadrar ou não o trabalhador recém-formado, dentro dos regulamentos em vigor na empresa.

Ora, não havendo uma previsão legal que protege o trabalhador recém-graduado, no grupo dos regimes laborais especiais, interessa ver se ao nível dos direitos laborais especiais houve espaço para um tratamento dos trabalhadores recém-graduados.

Existe, dentro das actividades reguladas pela lei geral de trabalho, direitos gerais e direitos especiais. Nos primeiros, os trabalhadores estão sujeitos aos direitos e às obrigações constantes dos artigos 54º e 57º da LT. Nos segundos, encontra-se um grupo de

¹⁰ A esse respeito, ver também Teresa Alexandra Coelho Moreira (2004; pg. 147 – 229).

trabalhadores que têm direitos acrescidos e/ou deveres reduzidos, e vice-versa, se comparados com os gerais. Tratam-se de casos como:

1. Protecção da maternidade e da paternidade. Aqui e, nos termos dos artigos 10º, 11º e 12º, a mulher trabalhadora terá direitos especiais no período da gravidez e depois do parto. Igualmente, o pai que tiver uma filha (ou um filho), terá o direito de licença de parto. Trata-se de um direito excepcional. Só se aplica aos trabalhadores nestas condições.
2. Trabalho de menores. É uma excepção à regra geral da capacidade civil para o exercício de direitos, consagrado nos artigos 130º e ss do C.C. que estipula que a maioridade atinge-se com 21 anos de idade. Ora, a LT, nos artigos 23º e ss, cria uma excepção a esta regra geral, admitindo a possibilidade de se celebrar um contrato válido com menores com idade compreendida entre 12 e 20 anos de idade.
3. Trabalho de portador de deficiência. Está previsto no artigo 28º da LT. Dada a capacidade reduzida do trabalhador (física, sobretudo), o empregador deve garantir que o trabalhador portador de deficiência tenha condições para exercer a sua actividade, e goze dos mesmos direitos e deveres com os demais colegas.
4. Trabalhador-estudante. Nos termos do artigo 29º da L.T., se o trabalhador estudar enquanto trabalha, ou se trabalhar enquanto estuda, a lei confere-lhe garantias, devendo o empregador respeitar esta condição. Por exemplo, serão permitidas ausências para testes e exames, sem consubstanciar em faltas injustificadas (artigo 103º, nr. 4 da L.T.). As ausências do trabalhador, nos termos do artigo 29º da L.T. correspondem ao grupo das ausências justificadas, nos termos do art. 103º, nr. 3, al. g) da L.T.
5. Trabalhador emigrante e trabalhador estrangeiro. Previsto nos artigos 30º e 31º e ss da L.T. Os direitos destes ficam reduzidos, não podendo ter, por exemplo, um contrato por tempo indeterminado, por causa do limite das licenças ou permissões de trabalho. Portanto, estão no regime excepcional.

Essas é que são as situações laborais especiais. E nelas não se encontra a situação do recém-graduado. Nem na CRM, nem na L.T. está prevista a protecção do recém-graduado. E ao nível da L.T., quer nos regimes especiais, bem como ao nível dos direitos especiais, não se faz nenhuma alusão aos recém-graduados. Admite-se que o legislador laboral deixou esta faculdade ao empregador, que pode fazê-lo no âmbito do seu poder de direcção. E é uma

posição que faz sentido, se se olhar para a conjugação entre os princípios da liberdade contratual, previsto no artigo 405º e ss do C.C.) e o poder de direcção da entidade empregadora (previsto nos artigo 60º e ss da LT).

Vantagens do Enquadramento dos Recém-Graduados no Mercado de Trabalho

Diante das conclusões acima tiradas, é importante questionar se é vantajoso enquadrar os recém-graduados no mercado de trabalho. A resposta é simples, se se olhar para o rápido desenvolvimento económico que o país assiste e que necessita, cada vez mais de um reforço na componente humana (profissionais qualificados para os novos desafios). Portanto, pode-se avançar, a seguir, com alguns exemplos de vantagens:

1. Promoção do ensino / educação nacional. Se existir uma protecção dos recém-graduados, fica o ensino ou a educação nacional valorizada. Ir a escola terá algum sentido.
2. Promoção dos profissionais nacionais. Maioritariamente, serão os profissionais moçambicanos a saírem em vantagens. Pois a sua formação profissional é enquadrada, tem espaço na política e estratégias nacionais.
3. Aquisição de habilidades prático-profissionais. Sem dúvidas que se existir uma possibilidade de o recém-graduado ser enquadrado/protegido no mercado de trabalho, facultará as suas habilidades em falta, principalmente as técnico-profissionais (prática).
4. Atração de investimentos e promoção de emprego. Não há investidores que resistam um Estado ou país onde as políticas de formação são claras. Por isso, ao se enquadrar os recém-graduados no mercado de trabalho, o país estará a atrair investimentos (nacional e estrangeiro) e a promover o emprego, um dos grandes problemas sociais que assola o país.
5. Redução de custos nas empresas. Muitas empresas, nacionais e estrangeiras, contratam mão-de-obra estrangeira, que muitas vezes é cara, por falta de nacionais com qualificação para exercer aquela função. Portanto, se forem enquadrados os recém-graduados no mercado de trabalho, esses, a médio prazo, terão habilidades requeridas pelas empresas e reduzirão os custos elevados na contratação de pessoal estrangeiro.

De volta ao problema

Por um lado, nota-se a importância do envolvimento do recém-graduado nos programas das empresas e instituições do país. Por outro lado, ficou concluído que o recém-graduado não tem nenhuma protecção legal. Ou seja, não existe, no Ordenamento Jurídico

Moçambicano, uma norma que protege os recém-graduados no mercado de trabalho. Por isso, a ser importante, pergunta-se: como e quando poderá o recém-graduado ter os requisitos exigidos para as vagas colocadas no mercado de trabalho, se não existe uma política clara de protecção dos recém-graduados?

Da busca de uma solução legal

Este ponto visa, essencialmente, trazer resultados da pesquisa feita sobre o problema acima levantado. É por isso que inicia-se pela apresentação da opção metodológica (3.1.), seguindo-se para a solução legal encontrada/proposta – o contrato de aprendizagem (3.2.), para se terminar com a noção e importância de um contrato de aprendizagem (3.3.).

A opção metodológica

A opção metodológica adoptada procurou dar resposta à pergunta de partida que orientou este estudo. Privilegiou-se um olhar compreensivo e interpretativo (hermenêutico), uma vez que se pretendeu dar conta do sentido de que se revestem as práticas dos principais actores implicados na contratação de recém-graduados, sobretudo quando se exigem requisitos não apresentados pelo candidato, como formação em área específica não estudado na faculdade, ou a exigência de certos anos de experiência profissional na área.

Perante esta preocupação central da problemática em estudo, a metodologia que melhor se ajustou foi a análise documental dos textos legais, usados como uma técnica que, neste estudo, procura identificar alguma protecção dos recém-graduados no mercado de trabalho, bem como se existe uma tendência, ainda que implícita, para a solução desse problema.

Da proposta de uma solução legal (o contrato de aprendizagem).

O contrato de aprendizagem constitui uma tentativa de resposta ao problema levantado – a falta de um instrumento legal que regule a inserção dos recém-graduados no mercado de trabalho. Ou seja, diante do problema levantado no ponto 2.4., podem ser levantadas duas questões directas: (i) porquê uma solução legal? (ii) porquê o contrato de aprendizagem?

Quanto a primeira pergunta, a presente investigação incita para uma solução legal no sentido de que seja aprovada uma norma que regule a forma como poderão os recém-graduados serem protegidos. Ou seja, da investigação, resultou que os mecanismos que se têm vindo a praticar (Memorandos de entendimento entre as empresas e as Instituições de Ensino Superior, por exemplo), não garantem que os recém-graduados tenham alguma protecção. Deixa-os à deriva, pois coloca a situação à lei das partes; ao acordo entre as Instituições de Ensino Superior e as Empresas, que nem sempre prevê uma formação profissional ou estágio. E quando prevê, nem todos ficam aí escalados.

Portanto, tem de ser um instrumento legal; uma regra jurídica; um comando imperativo, geral e abstracto¹¹, fazendo com que todos a cumpram o que está emanado nela. E esse cumprimento irá beneficiar os cidadãos e o país, no geral. Por isso, ao ser indicado, no presente trabalho, um contrato de aprendizagem, não se trata de incentivar as pessoas a pautarem, simplesmente, pela celebração de um contrato de aprendizagem. Trata-se, sim, de uma proposta de instituir o contrato de aprendizagem como um dos tipos contratuais legais e que tenha uma orientação legal. Por exemplo, apesar da liberdade contratual que as partes gozam, na celebração dos contratos de trabalho, elas devem seguir o regime jurídico instituído pela lei de trabalho. É isto que se pretende. É isso que se chama, aqui, por solução legal.

Quanto a segunda questão, é importante questionar, por que é que a proposta para solucionar o problema levantado é um contrato de aprendizagem. Esta questão faz sentido porque, na verdade, a solução dos problemas de género (falta de protecção dos recém-graduados no mercado de trabalho), pode conduzir a várias soluções. Assim, para além do próprio contrato de aprendizagem, a doutrina aponta outras soluções, como o contrato de Estágio e a entidade de apoio aos recém-graduados (Ramalho; 2010; pg. 68).

Ora, optou-se por contrato de aprendizagem pelo facto de, primeiro, não se verificar esta modalidade contratual, ou a sua tendência, no comércio jurídico moçambicano; e, segundo, por ser a figura que mais responde às questões colocadas neste estudo: como enquadrar os recém-graduados no mercado de trabalho, para permitir que estes ganhem habilidades específicas em termos de formação prática? Só um contrato de aprendizagem, com regime jurídico traçado em lei própria, pode obrigar as empresas a pautarem pela celebração do mesmo.

Da noção e importância do contrato de aprendizagem.

O Contrato de aprendizagem é um vínculo firmado entre uma pessoa, aprendiz, e uma empresa, e uma entidade ou empresa, formadora, com o objectivo de qualificação e formação profissional (Ramalho; 2010; pg. 68). Esse vínculo, que tem objectivos puramente formativos, pode servir para uma empresa nova que pretende recrutar novos trabalhadores, bem como para uma empresa que já tenha contratado trabalhadores e pretende requalificá-los.

Assim, segundo Catarina Carvalho (2011; pg. 210), *"a necessidade de mão-de-obra qualificada por parte das PME pode ser feita através de formação profissional dos respectivos trabalhadores, em vez da procura de outros no mercado de trabalho, pois além de não ser fácil encontrá-los, o custo salarial será, muitas vezes, inabarcável para as pequenas"*

¹¹ Sobre os caracteres da regra jurídica, vide a obra do João de Castro Mendes, *Introdução ao estudo de Direito*, 3ª Edição, 2010, pg. 42.

organizações. Alternativas possíveis serão a contratação de prestadores de trabalho jovens com o intuito de lhes dar a relevante formação, nomeadamente, no regime de aprendizagem, ou a contratação de trabalhadores qualificados, mas sem experiência profissional.

Desta afirmação, pode-se concluir que o contrato de aprendizagem é um meio que garante a componente teórica e prática ou técnico-profissional específica da formação. Portanto, ele não deve ser confundido com o contrato de trabalho, nem com o contrato de estágio, apesar de terem características muito próximas.

Com o contrato de trabalho, o contrato de aprendizagem será diferente porque (i) naquele há remuneração, enquanto neste não há lugar a qualquer retribuição como contrapartida da actividade. (ii) naquele, o objecto nuclear do contrato é a prestação de uma actividade mediante remuneração, enquanto neste, o objecto é a formação do aprendiz. (iii) naquele, funciona o poder disciplinar, fruto da subordinação jurídica, enquanto neste, não há lugar a qualquer sujeição do trabalhador à disciplina do empregador (Ramalho; 2010; pg. 69).

Do contrato de estágios profissionais, o contrato de aprendizagem distancia-se porque aquele é um acordo celebrado entre as escolas, normalmente, técnico-profissionais, e as empresas, enquanto este é um acordo celebrado entre o aprendiz e a entidade formadora, directamente (Ramalho; 2010; pg. 70). Por isso, não foi essa a opção para a solução do problema aqui levantado, pois o contrato de estágio já é uma prática corrente no país, mas não resolve o problema aqui levantado.

O contrato de aprendizagem é importante porque possibilita a ampliação do número de pessoas com formação técnica para o desempenho de determinada actividade e, ao mesmo tempo, permitem aos empregadores manter os custos salariais baixos (Carvalho; 2011; pg. 211). Assim, num país onde o contrato de aprendizagem existe e funciona, garante-se uma mão-de-obra qualificada. Para além disso, o contrato de aprendizagem reduz encargos laborais, aumenta a mão-de-obra não vinculada à empresa, fomenta o emprego, possibilita a descoberta de talentos novos e facilita-se a contratação de novos trabalhadores nacionais.

Proposta de elementos para um regime jurídico do Contrato de aprendizagem

O contrato de aprendizagem será (e deverá ser) um acordo no âmbito da liberdade contratual, entre um aprendiz –um recém-graduado, e uma entidade formadora – que pode ser uma empresa interessada ou não em contratar mão-de-obra barata.

O contrato de estágio deve ser regulado por legislação própria, específica, já que não se trata de um contrato de trabalho e nem se identifica com demais tipos contratuais, regulado no ordenamento jurídico moçambicano.

À par desta legislação específica, deve haver uma intervenção reguladora do Estado, o sentido de incentivar esta prática. O Estado pode, por exemplo:

Ditar uma política legal, através da qual, numa empresa que tenha x número de trabalhadores, y devem ser aprendizes.

Igualmente, pode impor, legalmente, que que durante um certo lapso de tempo de laboração (seis meses, um ano, ou mais), as empresas devem ter formado x número de aprendizes.

Orientar legalmente para que, em cada x contratações, a empresa deve admitir y aprendizes.

Determinar que a empresa que apresentar até x número de aprendizes durante a época y, terá uma certa redução na tributação.

Para além disso, as políticas podem incentivar os contratos de aprendizagem por via de deferimento de um apoio financeiro às empresas, conferido para a realização de aprendizagens técnico-profissionais, aos estudantes finalistas moçambicanos.

O contrato de aprendizagem, sendo aquele vínculo celebrado entre um formado ou seu representante legal e uma entidade formadora, em que esta se obriga a ministrar-lhe formação em regime de aprendizagem e aquele se obriga a aceitar essa formação e a executar todas as actividades a ela inerentes (Carvalho; 2011; pg. 217), e sendo que é um negócio jurídico que não gera e nem titula relações de trabalho subordinado, ele deve ser de curta duração. Deve caducar com a conclusão do curso, ou com a acção de formação, que muitas das vezes, deve ser de curta duração.

O contrato de aprendizagem deve ser celebrado na forma escrita, ficando claramente consagrado o tempo da acção formativa, as habilidades a serem adquiridas, a área de formação, bem como a carga horária. Igualmente, o contrato de aprendizagem deve prever um certificado, no fim da acção formativa.

Nos concursos a vagas de emprego, a frequência a uma acção formativa, deve ser uma exigência. Esta exigência será, no entanto, ilícita, se não serem criadas condições para incentivar a celebração dos contratos de aprendizagem.

Conclusão

Um primeiro aspecto discutido e definido ao nível do presente estudo, é o que dá conta de que, em Moçambique, o mercado de trabalho é, de alguma maneira, de difícil acesso, sobretudo para os recém-graduados nas universidades do país.

Um segundo aspecto de realce, é que esses recém-graduados não conseguem ingressar no mercado de trabalho porque as empresas exigem qualificações profissionais não adquiridas nas faculdades. Portanto, ao longo do trabalho, ficou claro que o problema não estava na faculdade, pois esta fez o seu papel, durante o seu programa curricular. Igualmente, o problema não está na empresa, pois esta exige o que entende ser necessário para o ingresso na empresa.

Portanto e, dentro de um terceiro aspecto conclusivo, não existe, no ordenamento jurídico moçambicano, uma norma que protege o recém-graduado, muito menos, uma previsão de tratamento legal desta questão. Mas ao mesmo tempo, provou-se a importância do envolvimento desse grupo. Daí o desafio legal – o contrato de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, J. J. (2005). *Contrato de Trabalho e Direitos Fundamentais*. Coimbra. Coimbra Editora.
- Carvalho, C. O. (2011). *Da Dimensão da Empresa no Direito do Trabalho*. Coimbra Editora. Coimbra.
- Código Civil, aprovado pelo Decreto nr. 47 344, de 25 de Novembro de 1966, tornado extensivo à Moçambique por via da Portaria nr. 22 869, de 4 de Setembro de 1967, actualizado pelo Decreto-Lei nr. 3/2006, de 23 de Agosto.
- Constituição da República de Moçambique (CRM), texto aprovado pela Assembleia da República em 16 de Novembro de 2004 e publicado no BR nr. 51, I Série, de 22 de Dezembro de 2004;
- Fernandes, A. M. (2012). *Direito do Trabalho*. (16ª Ed.). Coimbra. Almedina.
- Lei do Trabalho, aprovado pela Lei nr. 23/2007, de 1 de Agosto.
- Leitão, L. M. T. M. (2012). *Direito do Trabalho*. (3ª Ed). Coimbra. Almedina.
- Martinez, P.R. (2010). *Direito do Trabalho*. (5ª Ed). Coimbra. Almedina.
- Mendes, J. C. (2010). *Introdução ao Estudo do Direito*. 3ª Edição. Artes Gráfica, Lisboa. 2010.
- Moreira, T. A. C. (2004). *Da Esfera Privada do Trabalhador e o Controlo do Empregador*. Coimbra. Coimbra Editora.
- Oliveira, M.A. (2004). *O novo mercado de trabalho – guia para iniciantes e sobreviventes*. Rio de Janeiro. Editora Snac Rio.
- Ramalho, M. R. P. (2010). *Tratado de Direito do Trabalho, parte II – Situações Laborais Individuais*. (3ª Ed). Coimbra. Almedina.



Ramalho, M. R. P. (2012). *Tratado de Direito do Trabalho, parte I – Dogmática Geral*. (3ª Ed).
Coimbra. Almedina.

Waty, M. (2008). *Direito do Trabalho*. Maputo. W&W – Editora, Limitada.

Absorção de alunos do Ensino Secundário pelo Ensino Superior na Província do Niassa (2011-2013)

João Baptista Amide

Universidade Católica de Moçambique

jamide@ucm.ac.mz

Resumo

Nos últimos dez anos, na Província do Niassa, registou-se um crescimento de escolas Secundárias com a 11ª e 12ª classes chegando ao número de 9. O mesmo se pode dizer para com as Instituições do Ensino Superior com o total de 6. O objectivo principal deste estudo é de pesquisar o nível de absorção de alunos da 12ª classe nas Universidades existentes no Niassa. Isto tudo se enquadra no tema geral do Congresso Científico de "Transições: entre o Ensino Secundário, o Ensino Superior". E, como objectivos específicos temos: identificar quantas escolas do ESG com 12ª classe existem no Niassa e quantas Instituições do Ensino Superior; verificar o efectivo de alunos ingressam na 12ª classe, as respectivas reprovações e sobretudo as aprovações; pesquisar as razões da possível desproporção do número de alunos que finalizam a 12ª classe com relação aqueles que são absorvidos nas Universidades; reflectir sobre quais seriam as possíveis estratégias para um desenvolvimento abrangente do Ensino Superior no Niassa. O problema principal é que de facto existem, no Niassa, muitos alunos que terminam a 12ª classe que com grande expectativa de frequentarem no Ensino Superior. Contudo, tem havido grandes dificuldades no ingresso dos mesmos ao Ensino Superior o que favorece a um descontentamento dos alunos e das famílias. Este estudo é relevante pois no tempo actual existe muita procura de estudos pela exigência do processo de crescimento e desenvolvimento económico e pela qualidade de prestação de serviços em todos níveis. Usamos a abordagem quantitativa e o tipo de pesquisa exploratório com o procedimento técnico de estudo bibliográfico/documental e com amostra estratificada. E, os resultados foram que, as 7 Escolas do Ensino Secundário Geral com 12ª Classes são muitas que produzem números de alunos que as 6 Instituições do Ensino Superior não conseguem absorver.

Palavras-chaves: Ensino Secundário Geral, Ensino Superior, Absorção e rácio.

Introdução

Contextualização

Nos últimos dez anos, houve um aumento considerável de escolas Secundárias que leccionam a 11ª e 12ª classes chegando ao número de 6, tais como a Escola Secundária Paulo Samuel Kankhomba, Escola Secundária de Cuamba, Escola Secundária de Seli, Escola Secundária de Marrupa, Escola Secundária Pe. Menegon de Cuamba, Escola Secundária de Maua. Porém, desde 2013 as Escolas Secundária de Metande, Massangulo, Taimo e Sanga começaram a leccionar a 11ª Classe e que este ano de 2014 já têm também

alunos a frequentarem a 12^a classe. Entretanto, o nosso estudo se cinge a 6 escolas que até 2013 já tinham a 12^a classe.

Ao mesmo tempo, no referido espaço de tempo criaram-se também mais Instituições do Ensino Superior, para além da UP-Delegação do Niassa, a Faculdade de Agricultura de Cuamba-UCM, a ISGECOF de Cuamba e de Lichinga, a UCM- Extensão de Lichinga e a Unilúrio, e a Mussa Bin Bique que depois encerrou o seu funcionalmente na cidade de Lichinga em 2012.

Pretendemos pesquisar neste trabalho a rácio de entrada dos alunos da 12^a classe aprovados nos anos de 2011, 2012 e 2013 e a sua respectiva transição para as várias Instituições do Ensino Superior na Província do Niassa situada no norte de Moçambique.

Problematização

Existem, no Niassa, muitos alunos que terminam a 12^a classe que com grande expectativa de frequentarem no Ensino Superior. Contudo, tem havido grandes dificuldades no ingresso dos alunos ao Ensino Superior e que isto facilita uma situação de descontentamento da parte dos alunos, em particular, e das famílias em geral. Os mesmos alunos que terminam a 12^a classe, e não realizam as suas expectativas de continuar estudar no Ensino Superior, são muitos que não são absorvidos nos cursos técnico-profissionais que, por sua vez, são poucos, tais como dois Institutos de Formação de Professores, um em Cuamba e outro em Lichinga; um Instituto Agrário em Lichinga; um Instituto de Eco-Turismo em Marrupa; o IFAPA em Lichinga. O pior ainda, alguns alunos com 12^a Classe já concluída, preferem se ingressar em cursos profissionais básicos para garantirem alguma profissão no seu futuro; outros preferem se ingressar nas fileiras da polícia, outros ainda são "voluntários" para o Serviço Militar; e muitos ainda continuam a alimentar a expectativa de estudar no Ensino Superior mas permanecendo na situação de não estar a fazer nada ou então a praticar pequenos negócios de compra e venda de amendoim, refrigerantes, e outros produtos agrícolas ou pecuárias.

Este fenómeno torna-se um problema que afecta toda a sociedade e desafia as políticas de educação de um País.

Pertinência e relevância do estudo

Antes de tudo, a Educação é um direito humano para todos. Diz as Nações Unidas: todos têm direito a instrução (DUDH, n. 26). Instrução que passa, necessariamente, na educação. A educação gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental, é obrigatória (**Lei no. 6/92 de 6 de Maio, I Série número 19, Artigos 1-12**). O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

Para além dessa declaração, temos visto que no tempo actual existe muita procura de estudos pela exigência própria do processo de crescimento e desenvolvimento económico e mesmo a exigência da qualidade de prestação de diversos tipos de serviços em todos níveis.

Qual é nível de absorção dos alunos da 12^a classe pelas Instituições do Ensino Superior em Niassa?

Objectivos

Objectivo geral: pesquisar o nível de absorção de alunos da 12^a classe nas Universidades existentes no Niassa.

Objectivos específicos:

- identificar quantas escolas do ESG com 12^a classe existem no Niassa e quantas Instituições do Ensino Superior;
- verificar o efectivo de alunos ingressam na 12^a classe, as respectivas reprovações e sobretudo as aprovações;
- pesquisar as razões da possível desproporção do número de alunos que finalizam a 12^a classe com relação aqueles que são absorvidos nas Universidades;
- reflectir sobre quais seriam as possíveis estratégias para um desenvolvimento abrangente do Ensino Superior no Niassa.

Hipóteses

As poucas Universidades no Niassa podem dificultar o ingresso dos jovens no Ensino Superior;

Os exames de admissão podem constituir um processo normal de qualidade e ao mesmo tempo um instrumento de redução automática dos jovens que pretendem ingressar o ensino superior;

As infra-estruturas, os recursos humanos e financeiros das Instituições do Ensino Superior, podem condicionar e restringir o número de jovens que pretendem ingressar o ensino Superior;

As condições económicas das famílias do Niassa podem dificultar o acesso dos jovens ao Ensino Superior.

Marco teórico

Ensino – etimologicamente é o acto de por marcas ou sinais, de assinalar, designar ou mostrar as coisas ou então tornar as coisas legíveis, isto é, tratá-los e apresentá-los de modo que sejam aprendidas (Enciclopédia Luso-brasileira 2, 953).

De acordo com a Lei no. 6/92 de 6 de Maio, I Série número 19, (Artigos 1-12) e com o Plano Estratégico de Educação de 2006-2010/11, relativamente aos Níveis de Ensino em Moçambique, o ensino básico coincide com os ciclos de educação obrigatória, pois a educação é um dos critérios essenciais para análise do Índice de desenvolvimento humano de um País (IDH) e é um instrumento para a luta contra a pobreza. Quanto ao Ensino Técnico-Profissional está virado para as necessidades do desenvolvimento da economia do país e no que diz respeito ao Ensino Superior, Moçambique adoptou a convenção de Bolonha e tem como objectivo principal elevar a competitividade internacional do sistema do ensino superior (PEEC 2006-2010/11 - 2006).

De acordo com a mesma Lei **Lei no. 6/92 de 6 de Maio e o PEE 2012-2016**, depois de concluírem o Ensino Primário, os alunos podem continuar os seus estudos no Ensino Secundário Geral ou no Ensino Técnico-Profissional de nível básico.

Ensino Secundário Geral - O ESG tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8^a, 9^a e 10^a classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11^a e 12^a classes) que antecede a entrada no Ensino Superior. De acordo com o Documento acima citado, o Ensino Secundário é baseado na abordagem transversal e multidisciplinar de conteúdos, com integração de componentes práticas do saber fazer, com o objectivo de desenvolver nos jovens competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, desenvolvendo uma profissão ou ofício e para o auto-emprego.

Ensino Técnico-Profissional - O Ensino Técnico-Profissional estrutura-se neste momento em dois níveis: o nível básico e o nível médio e é organizado por ramos: comercial, industrial e agrícola.

Ensino Superior - De acordo com o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior de Moçambique e com o PEE 2012-2016 inclui as universidades, escolas e institutos superiores públicos e privados bem como as Academias, Faculdades, (71-71).

Para ingressar no Ensino Superior, os alunos têm que concluir a 12^a classe do ESG ou o equivalente do Ensino Técnico-Profissional e aprovar num exame de admissão.

Grand'Maison, citado por Bertrand, verificou que a escola "sofre de reducionismo em muitos modelos" tais como (2001, p. 180-182):

Escola tecnoburocrática: onde o aparelho administrativo local e governamental determina o andamento de todo o processo educativo;

Escola correia da máquina económica: que está ao serviço da sociedade capitalista e dos poderes políticos dominantes;

Escola centro integrador das aprendizagens pois que está para a revolução tecnológica na invenção racional;

Escola comunitária: que é um regresso as comunidades de base que esconde um neoconservadorismo (escolas privadas).

Todos esses elementos são muito importantes e essenciais quando se trata de reflectir acerca das políticas e estratégias a tomar na passagem do ensino secundário geral para o ensino superior ou na absorção de estudantes pelas Universidades.

Por outro lado, como P. Freire, Grand defende também a educação com “uma praxis social libertadora” (Bertrand, 2001, 182), pois somente um homem instruído com um espírito crítico e um nível de educação elevado é capaz de fazer tal libertação no sentido amplo.

Assim surge-nos uma questão: como poderá surgir homens libertos sem educação do Ensino Superior?

Metodologia

Quanto ao modo, usamos a abordagem ou enfoque quantitativo: que de acordo com Vilelas, J. (2009) a abordagem quantitativa visa a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista a descrição e a explicação do fenómeno sobre o qual recaem as observações. Mais ainda, Vilelas (2009, 104) defende que o modelo quantitativo evidencia-se por formular “hipóteses prévias e técnicas de verificação sistemática na procura das explicações causais para os fenómenos estudados”. Tal é a metodologia que usamos neste trabalho.

Quanto ao objectivo geral o tipo de pesquisa é exploratório: este tipo de estudo pretende dar-nos, ao mesmo tempo, uma visão geral sobre o objecto de estudo, permite identificar os factores intervenientes numa dada situação e os resultados podem “alimentar a investigações posteriores e descobrir relações entre variáveis”. Sampieri (2006, 120).

Portanto, é nosso propósito pesquisar, minuciosamente, detalhes que ainda não foram recolhidos, de forma científica, para poder-se fazer a respectiva reflexão ou discussão académica do rácio de alunos aprovados na 12ª classe com relação a absorção das Universidades existentes no Niassa.

Quanto ao procedimento técnico o tipo de pesquisa bibliográfica: uma vez que pesquisamos as informações nas obras, documentos dos registos académicos das Universidades e enciclopédias. De acordo com Sampieri, esta pesquisa permite ao investigador "a cobertura de uma gama de fenómenos muito mais amplos do que aquela que poderia pesquisar directamente, especialmente quando o problema requer dados muito dispersos pelo espaço" (2006, 124). E para Lakatos e Marconi (1999, p.73), pesquisa bibliográfica "abrange toda a bibliografia já tornada pública com relação ao tema em estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e, audiovisuais: filmes e televisão".

O procedimento técnico na recolha de dados: foi, ao mesmo tempo documental e os instrumentos de recolha foram o questionário com a entrevista. A entrevista foi estruturada e focalizada. Assim, o entrevistador estabelece "um roteiro prévio de perguntas e não há liberdade de alteração dos tópicos" (De Barros, 2010:73).

Universo – tomamos em consideração três (3) profissionais das seis (6) Instituições de Ensino Superior existentes na Província do Niassa, isto é, o Director, o Pedagógico e o responsável do Registo Académico. Estes foram seleccionados para poderem nos fornecer os dados das suas respectivas Instituições. Sendo assim são 18. Porém, para recolher dados das 12ª Classes, recorreremos directamente ao responsável do Departamento Pedagógico Provincial e o responsável de Qualidade na Direcção Provincial de Educação e Cultura do Niassa. E para complementar, entrevistamos 3 pais, 3 mães, e 5 alunos que concluíram a 12ª classe e que estão batalhando para poder conseguir ingressar ao Ensino Superior.

Amostra – tal como podemos observar que o número do universo é de 31, consideramos a amostra de 30 deixando de fora o Director Pedagógico da UCM-Extensão de Lichinga, uma vez que o mesmo é o pesquisador autor deste presente estudo.

O tipo de amostra foi probabilístico estratificado, pois de acordo com Vilelas, este tipo de amostra "admite uma subdivisão em populações menores, em partes com características semelhantes às do total da população" (2009, 251)

Apresentação, Análise e Interpretação de dados

Apresentação de dados

De seguida iremos apresentar algumas tabelas onde se ilustram alguns dos resultados obtidos.

Tabela de ingresso, reprovados e aprovados das 12^a Classes nas 6 Escolas do Ensino Secundário Geral (ESG) de 2011 – 2013 no Niassa

Ano de 2011

<i>Nome de Escolas do ESG</i>	<i>Total de Ingresso</i>			<i>Reprovados:</i>		<i>Aprovados:</i>	
		<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>	<i>Homens</i>
<i>Escolas públicas</i>							
- Esc. Sec. P. S. Kankhomba - Esc. Sec. de Cuamba - Esc. Sec. De Sale Metangula - Esc. Sec. de Marrupa	Diurno	603	1.460	192	535	411	925
	Nocturno	994	2.414	511	1.174	483	1.240
Subtotal	DN	1.597	3.874	703	1.709	894	2.165
Total de Aprovados Homens e mulheres das Escolas Públicas						3.059	
<i>Escolas Comunitárias</i>							
Esc. Sec. de Maua Esc. Sec. Pe. Menegon	Diurno	246	742	137	342	109	400
	Nocturno	8	43	2	28	6	15
Subtotal	DN	254	785	139	370	115	415
Total de Aprovados Homens e mulheres das Escolas Comunitárias						530	
Total de Aprovados Homens e mulheres de Escolas Públicas e Comunitárias						3.589	

Ano de 2012

Nome de Escolas do ESG	Total de Ingresso			Reprovados:		Aprovados:	
		Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
- Esc. Sec. P. S. Kankhomba - Esc. Sec. de Cuamba - Esc. Sec. De Sale Metangula - Esc. Sec. de Marrupa	Diurno	966	2.380	270	783	696	1.597
	Nocturno	868	1.979	321	804	547	1.175
Subtotal	DN	1.834	4.359	591	1.587	1.243	2.772
Total de Aprovados Homens e mulheres das Escolas Públicas						4.015	
Escolas Comunitárias		Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
Esc. Sec. de Maua Esc. Sec. Pe. Menegon	Diurno	284	782	116	264	168	518
	Nocturno	8	31	3	12	5	19
Subtotal	DN	292	813	119	276	173	537
Total de Aprovados Homens e mulheres das Escolas Comunitárias						710	
Total de Aprovados Homens e mulheres de Escolas Publicas e Comunitárias						4.725	

Ano de 2013

Nome de Escolas do ESG	Total de Ingresso		Reprovados:		Aprovados:			
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens		
- Esc. Sec. P. S. Kankhomba - Esc. Sec. de Cuamba - Esc. Sec. De Sale Metangula - Esc. Sec. de Marrupa	1.112	2.727	318	770	794	1.957		
	730	1.616	347	832	383	784		
Subtotal	1.842	4.343	665	1.602	1.177	2.741		
Total de Aprovados Homens e mulheres das Escolas Públicas					3.918			
Escolas Comunitárias	Mulheres		Homens		Mulheres		Homens	
	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens
Esc. Sec. de Maua Esc. Sec. Pe. Menegon	254	662	66	136	188	526		
	6	27	2	8	4	19		
Subtotal	300	689	108	144	192	545		
Total de Aprovados Homens e mulheres das Escolas Comunitárias					737			
Total de Aprovados Homens e mulheres de Escolas Públicas e Comunitárias					4.655			

Tabela de ingresso de alunos no Ensino Superior no Niassa 2011 - 2013

<i>n.</i>	<i>Nome da Instituição</i>	<i>n. Cursos</i>	<i>Local</i>	<i>Anos</i>	<i>Total de Ingresso</i>	
1	Universidade Pedagógica	19	Lichinga	2011	1.004	
				2012	918	
				2013	684	
				Total	2.606	
2	UCM – Faculdade de Agricultura	3	Cuamba	2011	136	
				2012	83	
				2013	99	
				Total	318	
3	UCM – Extensão de Lichinga	4	Lichinga	2011		
				2012	218	
				2013	165	
				Subtotal	383	
4	ISGECOF	3	Cuamba	2011	66	
				2012	58	
				2013	67	
				Subtotal	191	
5	Unilúrio	2	Unango	2011	50	
				2012	52	
				2013	53	
				Subtotal	155	
6	ISGECOF	2	Lichinga	2011	52	
				2012	42	
				2013	50	
				Subtotal	144	
TOTAL					3.797	

Análise e Interpretação

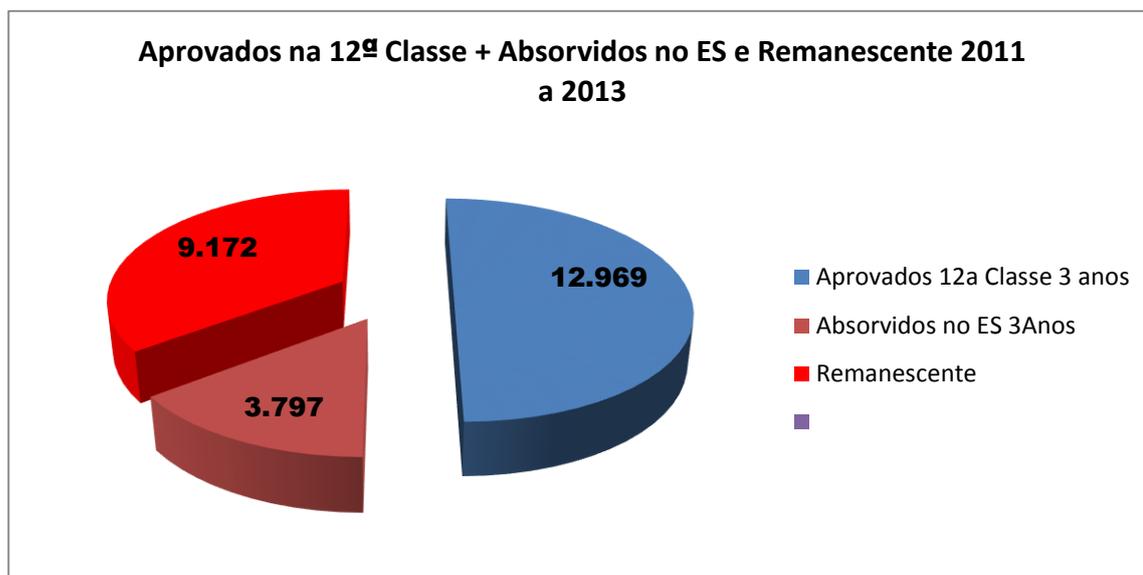
Quadro Resumo de Alunos Aprovados na 12ª Classe em 2011 – 2012 – 2013 no Niassa

Total de Aprovados Homens e mulheres de Escolas Públicas e Comunitárias	2011	3.589
Total de Aprovados Homens e mulheres de Escolas Públicas e Comunitárias	2012	4.725
Total de Aprovados Homens e mulheres de Escolas Públicas e Comunitárias	2013	4.655
O Total		12.969

Quadro Resumo de todos os Alunos Admitidos/ingresso ao Ensino Superior em 2011 – 2012 – 2013 no Niassa

Universidade Pedagógica	2.606
UCM – Faculdade de Agricultura	318
UCM – Extensão de Lichinga	383
ISGECOF - Lichinga	144
Unilúrio - Unango	155
ISGECOF – Cuamba	193
O Total	3.797

Portanto, como podemos observar nos números que os quadros apresentam, é possível calcular o seguinte: 12.969 alunos terminaram a 12^a classe de 2011 a 2013 e somente 3.797 foram absorvidos no Ensino Superior, no mesmo período, e os restantes 9.172 tiveram um destino diferente.



Os factores do desnível de alunos aprovados na 12^a classe com os absorvidos

Pelas respostas dos inquéritos e entrevistas, feitas aos 30 elementos questionados, foram apontadas várias razões que fizeram com que 12.969 alunos que concluíram a 12^a classe, de 2011 a 2013, somente 3.797 fossem absorvidos no Ensino Superior no Niassa.

Os factores do desnível	Amostra	Respostas	
		Sim	Não
Poucas Universidades	30	20	10
Exame de admissão	30	25	05
Poucas instalações/salas, infraestruturas, os recursos humanos e financeiros das Instituições do Ensino Superior	30	26	04
As propinas altas	30	28	02
Respostas adicionais			
Preferências de Universidades distantes	30	04	26
Nem todos os finalistas da 12 ^a Classe optam em vista ao Ensino Superior	30	08	12

Discussão sobre os resultados

Tal como se pode observar, tanto nos quadros sobre absorção dos alunos da 12^a classe nas Universidades, como neste quadro dos resultados do inquérito e entrevistas, é notória a percentagem maior que comprova a razão de ser das variáveis e suas respectivas hipóteses, previamente, formuladas.

Tal como afirma Barros, as hipóteses testam-se “através da análise da evidência dos dados empíricos” (2010, 48). Assim, a seguir podemos reflectir e triangular as hipóteses com os dados recolhidos:

1^a hipótese: As poucas Universidades no Niassa podem dificultar o ingresso dos jovens no Ensino Superior. Basta observar o número 12.969 de alunos que finalizaram a 12^a classe de 2011-2013 e relacionar com o número 3.797 dos absorvidos pelas 6 Instituições do Ensino Superior no Niassa, é possível confirmar ou comprovar essa hipótese.

2^a hipótese: comprovou-se que os exames de admissão na UP e na Unilúrio *‘filtram’*, de facto, os alunos que pretendem ingressar naquelas Universidades. Esta técnica de admissão dos alunos para as Universidades constitui, de acordo com os inqueridos, não só meio de limitação e gestão administrativa no processo da absorção de alunos, mas também trata-se de um meio clássico, ainda aconselhável, de selecção e apuramento de alunos com mais capacidades intelectuais e que podem encarar o Ensino Superior com qualidade.

A par dessa realidade, os entrevistados declararam que, os exames de admissão actualmente são considerados difíceis, pois, na verdade não correspondem com o fraco nível de aprendizagem que os próprios alunos trazem das escolas secundárias. Desta feita,

nos últimos 3 anos, por notar-se que se registaram muitas negativas nos tais exames de admissão, e que há dificuldades de se apurar alunos com 14 ou 13 valores, a Direcção Pedagógica decide, mesmo assim, em admitir alunos com 11, ou 10, ou até 7 valores sobre 20. Isto tudo é uma tentativa de completar o número, considerado razoável, previsto para uma turma.

Veloso, na sua pesquisa sobre este tipo de problema, questionou a alguns docentes do Ensino superior de Portugal, sobre as causas da difícil transição para o Ensino Superior, pelo que eles responderam o seguinte: isto é devido “a medíocre preparação de base dos alunos, a frágil bagagem que trazem do ensino secundário em relação a métodos de estudo e de pesquisa, escrita, percepção e compreensão” (Veloso, Hernani; Costa, António Firmino da & Lopes, J. Teixeira, 2010, 198). A mesma situação acontece também em Moçambique.

3ª hipótese: comprova-se que há poucas instalações de Ensino Superior no Niassa: uma vez que os gestores de cada Instituição reconheceram que há poucas salas de aulas e que por isso não podem aceitar um grande número de novos ingressos pois pretendem garantir uma certa qualidade de ensino. Mas mais do que instalações com salas de aulas numerosas existe a questão de docentes qualificados suficientes exigidos pelo Ministério de Educação que permanece ainda um desafio: O corpo docente inicial das instituições de ensino superior da classe A é de um terço do total de docentes necessários a tempo inteiro, sendo metade dos quais com qualificação académica de

Doutor. O corpo docente inicial das instituições de ensino superior das classes B, C, D e E é de um quarto do total de docentes necessários a tempo inteiro, sendo metade dos quais com, pelo menos, o grau de Mestre. O corpo docente das instituições de ensino superior das Classes A, B, C, D e E, deve estar composto por pelo menos 30% de doutorados e mestrados, dez anos após a criação da instituição (CAPÍTULO III, Composição do Corpo Docente, ARTIGO 7, Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior de Moçambique e com o PEE 2012-2016 Aprovado pelo Conselho de Ministros (12/06/2012)

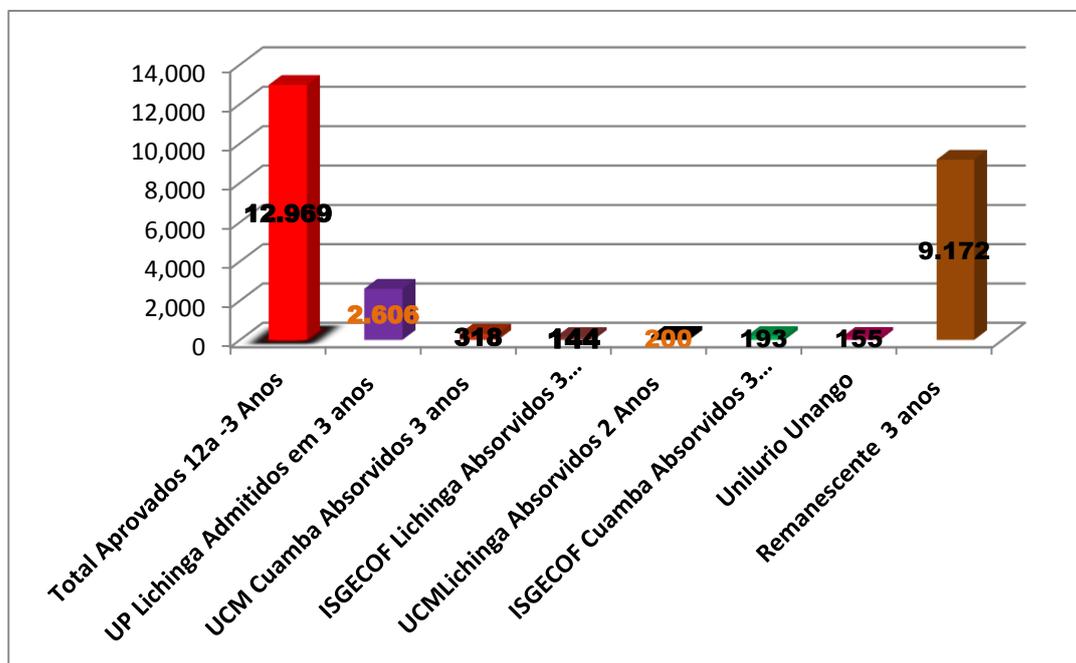
4ª hipótese: a maior parte das famílias do Niassa ainda não possuem condições económicas capazes de suportar o custo das Universidades privadas que cobram entre 4.000 – 5.200 Mts por mês de propinas.

Resultados

A *rácio* de escolas de ESG/Universidades no Niassa é numericamente positiva;

Mas, apesar de 6 Escolas do Ensino Secundário Geral contra 6 Instituições do Ensino Superior, há muito pouco ingresso de jovens nas Universidades;

Consequências: há, ainda, muitos jovens, com 12^a classe que procuram, ansiosamente, de se ingressar no Ensino Superior; sendo assim regista-se pouco desenvolvimento do Ensino Superior na Província do Niassa;



NB. Há jovens que partem do Niassa para outras províncias a procura de cursos de sua preferência, uma vez que no Niassa não existe; há outros que com bolsas de estudo partem para outras províncias ou mesmo países para frequentarem cursos específicos.

Conclusão e sugestões de Estratégias

Com este estudo não pretendemos esgotar o problema da grande diferença entre alunos aprovados na 12^a classe e a dificuldade de entrar no Ensino superior no Niassa. Aliás, já o afirmamos que este estudo é do tipo exploratório que está em vista a recolher dados para serem utilizados em estudos mais aprofundados sobre o fenómeno da fraca absorção dos alunos da 12^a classe pelas Universidades locais.

Estamos conscientes que não se trata de alimentar anseios de ver os 12.969 alunos aprovados na 12^a classe em três anos absorvidos na sua totalidade pelas Universidades. Trata-se, na verdade, de reverter-se a situação para que pelo menos a metade ou mais que metade desse número para ser absorvido. E dessa forma haverá uma certa satisfação da camada estudantil e conseqüentemente algum impacto no desenvolvimento humano e económico que é apregoado pelas políticas públicas.

E, como proposta de estratégias para, no futuro, minimizar-se a situação:

Incentivar a formação pós-graduação para garantir-se docentes mais qualificados que o tempo actual exige nas universidades – “capital humano” (Pina, 2010, 12).

Materialização de construções de campus universitárias para o aumento de salas de aulas (ISGCOF, UCM)

Continuação do exame de admissão para medir as capacidades intelectuais de alunos que vem com grande défice das classes anteriores – universidade não é somente para quem tem boa vontade e sim sobretudo para quem é capaz. Mas adicionado a isto, incentive-se abertura de concursos para alunos que queiram ingressar-se no curso nocturno. Neste sentido, que não haja corrupção de venda de vagas e nem nepotismo no processo desses concursos

Incentivem-se os cursos a distância mas que se instalem mecanismos seguros para garantir a qualidade desse ensino tendo em conta, os docentes bem formados, a criação de bibliotecas, e o acompanhamento sério do estudante.

Abertura de mais instituições do ensino superior, estatais e privadas, com preços de propinas alternativos e com competitividade na qualidade de ensino e aprendizagem

Abertura de novos cursos para facilitar os jovens que preferem escolher cursos diferentes daqueles que existem em dado momento.

Referências Bibliográficas

- Barros de, A. J. P. & Leheld, N. A. S. (2010). *Projecto de Pesquisa: Propostas Metodológicas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (1999). *Técnicas de pesquisa* (4ª Ed.). Petrópolis – Brasil: Atlas S.A.
- Pina, M, Rego, A. Cunha & vv. (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano* (2ª Ed.). Lisboa. Edições Silabo.
- Sampieri, H. R. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª. Ed.). S. Paulo.
- Veloso, H.; Costa, A. & Lopes, J. (2010). *Factores, Representações e Praticas Institucionais de Promoção do Sucesso Escolar no Ensino Superior*. Porto: Universidade Porto editorial.
- Vilelas, J. (2003). *Investigação. O Processo de Construção de Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.



República de Moçambique. Ministério da Educação. Direcção para a Coordenação do Ensino Superior. (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior de Moçambique. Maputo, Setembro. Edição Revista,

Plano Estratégico da Educação 2012-2016 Aprovado pelo Conselho de Ministros 12 de Junho, 2012.

Lei no. 6/92 de 6 de Maio, I Série número 19.

Relatório Trienal de dados Estatísticos do Departamento Pedagógico Provincial da Direcção Provincial de Educação e Cultura do Niassa – 2011-2012-2013.

Documentos digitais e em físico do Registo Académico da Universidade Pedagógica – Delegação de Lichinga – 2011-2012-2013.

Documentos digitais e em físico do Registo Académico da UCM-Extensão de Lichinga – 2012-2013.

Documentos digitais e em físico do Registo Académico do ISGCOF de Lichinga – 2011-2012-2013.

Documentos digitais e em físico do Registo Académico da Faculdade de Agricultura da UCM em Cuamba – 2011-2012-2013.

Documentos digitais e em físico do Registo Académico do ISGCOF de Cuamba – 2011-2012-2013.

Documentos digitais e em físico do Registo Académico da Universidade do Unilúrio de Lichinga, 2011-2012-2013.

Pressupostos básicos para o ensino superior: a identidade, a complexidade e o ubuntu

Adérito Barbosa,

Universidade Católica de Moçambique

aaderitus@gmail.com

Resumo

O Ensino Superior foi passando por algumas transformações, na sua identidade desde a primeira Universidade em Bolonha em 1088. No entanto, apesar do processo de Bolonha, iniciado oficialmente em 1999, preservar a identidade da missão da universidade e fazer com que as universidades não se desliguem das necessidades sociais, políticas e económicas, há elementos contextuais que não se podem ignorar. Nessa linha, queremos recordar antes de mais a identidade da missão do Ensino Superior (investigação e ensino ao serviço da sociedade). Edgar Morin (2008) com o seu conceito de complexidade vem corroborar o conceito de holística ou integralidade, no sentido de que tudo está relacionado (net) e ninguém pode ignorar ninguém. O todo não se reduz às partes, necessitando de relação, colaboração, cooperação entre as partes. Martha Nussbaum (2010) ao defender a educação holística pretende lutar para que as artes, as humanidades não sejam eliminadas do ensino de modo a se educar o aluno nas suas várias dimensões. A abordagem ao ubuntu tem como intenção entrar na mentalidade, na cultura africana através de princípios, valores e educação não só interessantes, mas imprescindíveis que a universidade africana nunca os deveria ignorar, porque poderiam ser constituintes de uma identidade da universidade africana. Por fim apontamos Ken Wilber (2010) que alerta para a necessidade de uma educação não só para a autonomia ou independência, mas para a interdependência. Assim com estes pressupostos pretende-se contribuir para uma educação total.

Palavras – chave: ensino superior, complexidade, holística, ubuntu, educação total.

É nossa intenção apresentar alguns elementos fundamentais como pressupostos básicos para o ensino superior, nomeadamente em África: identidade, a complexidade e o ubuntu¹².

¹²O paradigma da complexidade inclui a educação holística que aparece com a ideia de integralidade e de globalidade (Behrens, 2008). Não abordaremos muito o paradigma holístico, remetendo para o nosso artigo, publicado em Barbosa (2010a), revista de investigação educacional, UCP – Porto.

Identidade da missão do Ensino Superior

Nas suas origens, a universidade assumiu a missão de satisfazer a busca de saber de alguns, de educar e formar elites dos Estados e das Igrejas. No entanto, foi-se ajustando desde a Idade Média de tal modo que a universidade de Newman, a universidade de Humboldt, a universidade americana e a universidade atual do Reino Unido são modelos de ajustamento da instituição universitária a épocas, sociedades e culturas diversificadas. Mudou de tal forma que em 1963, Clark Kerr a designou por Multidiversidade. (Pires, 2007).

Espera-se do ensino superior: educação e formação de distintas naturezas, estudo erudito, busca e criação de conhecimento, investigação fundamental, investigação aplicada e serviços avançados à comunidade. A universidade deve ser a sede de criação e difusão do conhecimento em ambiente de investigação (Queiró, 2005).

A universidade como modelo tradicional define-se pela investigação e ensino. No entanto, poderá ter um papel de prestação de serviços à sociedade, dentro de um estatuto institucional público de independência e de rigor.

Há aqui uma grande responsabilidade no desenvolvimento social, na formação superior das gerações, mas também na contribuição específica da investigação, para a solução dos vários problemas sociais.

Portanto, é missão fundamental das universidades proporcionar educação e formação superior, formar investigadores, docentes do ensino superior que usam o conhecimento mais avançado, assim como serem uma reserva de cultura, de conhecimento erudito, de debate e de pensamento livre.

O Estado da Califórnia entregou a missão da investigação à Universidade da Califórnia com dez polos e 187.000 alunos. (Pinto, 1998).

A complexidade

As universidades e as escolas precisam de ultrapassar o paradigma conservador que caracterizou uma prática baseada na transmissão e na repetição. O novo paradigma da complexidade tem como foco o pensamento complexo e a visão de totalidade (Edgar Morin, 2000).

Este novo paradigma exige uma formação docente e discente que supere a visão linear e se torne mais integradora, crítica e participativa.

A complexidade significa renunciar à visão estanque e reducionista de conviver no universo. Significa aceitar o questionamento dos problemas e das suas soluções. Procura aceitar uma mudança periódica de paradigma, uma transformação na maneira de pensar, de se relacionar e de agir para investigar e integrar novas perspetivas.

Edgar Morin (1984) contrapõe-se ao pensamento simplificador e reducionista, assente no modelo científico, guiado pelo positivismo, pelo reducionismo e pelo materialismo. Este consiste na separatividade das coisas, considerando a relação entre as coisas acidentais e o ser humano como um eu isolado no universo fragmentado. É um paradigma que predominou entre o século XVII e o século XX. Os grandes promotores desta visão mecanicista foram Francis Bacon, Descartes e Newton.

Depois de um modelo dogmático da Idade Média até ao século XVII, em que a visão da Igreja dominou a interpretação do mundo²³, apareceu um modelo científico, guiado pelos princípios filosóficos do positivismo, do reducionismo e do materialismo. Este modelo nasceu de uma reacção ao paradigma dogmático. A sua emergência significou a dessacralização da vida.

Um dos maiores promotores da visão mecanicista foi Francis Bacon. Postulou a ciência como único conhecimento válido em que o homem poderia encontrar a sua realização. Para ele, só o conhecimento empírico, como núcleo da ciência, era válido. O segundo promotor da visão mecanicista foi Descartes que postulou que todo o universo opera de um modo mecânico. Na sua filosofia, toda a natureza era inanimada, morta e não viva. Assinalou também a natureza dualista da realidade (mente-matéria) (Bohm, 1990). O terceiro promotor foi Newton que sublinha a importância do reducionismo. Segundo ele, podemos reduzir a vida às partes para a compreender melhor.

A influência destes três pensadores produziu uma visão do mundo fragmentada, mecânica, reducionista, unilateral, actuando na educação, na economia, na política e na cultura.

A visão mecanicista do mundo investiu na dimensão material e tecnológica, esquecendo o espírito humano. (Barbosa, 2010b).

Para Morin (2008), a ciência (conhecimento e sabedoria) não pode assentar apenas na observação, verificação e comprovação, já que esta tanto enriquece como aniquila. Morin (1982), nas suas obras, afirma que o conceito de ciência não é eterno, nem absoluto. A ciência deve promover o diálogo com a sociedade, a técnica e a política e desse diálogo devem surgir reflexões em ordem à nossa participação no universo sociocultural. A ciência ainda está a nascer.

Para Morin (1973), o universo tem 7 biliões de anos; a terra tem 5 biliões; a vida 2,5 biliões de anos; os vertebrados 600 milhões de anos; os répteis 300 milhões de anos; os mamíferos 200 milhões de anos; os antropóides 10 milhões de anos; os homínídeos 4 milhões de anos; o homo sapiens tem entre 50000 a 100000 anos; a organização da cidade e do Estado tem

²³Nesta altura, a visão sobre a vida baseava-se no dogma, na tradição, na autoridade e na fé.

10.000 anos; a filosofia 2.500 anos. A ciência do ser humano praticamente ainda não nasceu.

Para romper com o pensamento linear e com os processos que levam a um conhecimento fragmentado, no final dos anos 1960, Morin incorpora o termo *complexidade*, já em uso na cibernética e na teoria dos sistemas. Para ele, o todo e as partes são unidades complexas, já que o todo não se reduz à soma das partes. Se as partes se modificam, muda também o todo.

O pensamento complexo integra os modos de pensar, opondo-se a mecanismos reducionistas. Tal como o ser humano que é complexo, também o pensamento se apresenta assim com as suas influências sociais, culturais, históricas, económicas, políticas e biológicas.

Assim, a proposta de Edgar Morin (1973) é ligar todas as coisas e salientar as suas relações para que se conheçam as partes simultaneamente com o todo, já que ambos são igualmente importantes.

Morin refere que somos seres triplos ou trinitários, dada a inseparabilidade das três naturezas: somos indivíduos, pertencemos à espécie do homo sapiens e somos seres sociais.

É neste contexto que se coloca o ser humano integral, homem de sabedoria e de loucura, com as suas possibilidades e limitações.

Esta conceção explica o ser humano que concentra em si a ambiguidade e a incerteza, o cérebro e o ambiente, a objetividade e a subjetividade, o real e o imaginário. No homem e na mulher, na criança e no adulto estão presentes a afetividade, a inteligência, o sonho, a alegria, a tristeza, a fantasia, o acerto.

Morin incorpora as noções de ordem, desordem e organização, presentes nos sistemas complexos, norteadores da relação dialógica.

É que a base da complexidade vem de três teorias que se interrelacionam: a teoria da informação, a cibernética e a teoria dos sistemas surgidas no início da década de 1940. Os impactos só terão efeito a partir dos anos 1960, 1970, 1980.

A teoria da informação é uma teoria científica que se ocupa da análise matemática dos problemas relativos à transmissão de sinais no processo comunicacional. Já a cibernética é a ciência que se ocupa do estudo das comunicações e do sistema de controle dos organismos vivos e das máquinas em geral. Por exemplo, o termostato regula a caldeira num sistema de aquecimento, ocasionando a autonomia térmica local. Esse mecanismo de regulação está presente em todos os aspetos e setores humanos e sociais.

A teoria dos sistemas ao afirmar que o “todo é mais do que a soma das partes”, indica a existência de qualidades emergentes que surgem da organização do todo e que podem retroagir sobre as partes, mas o todo é também menos do que a soma das partes, pois as partes têm qualidades que são inibidas pela organização global (Petraglia, 2001, 26-27).

Para Morin (1977), nem o modelo aristotélico que privilegia a forma/substância, nem o cartesiano que simplifica e decompõe os objetos, constituem princípios de inteligibilidade do sistema, já que este não pode ser apreendido nem como unidade pura ou identidade absoluta nem como composto decomponível. No conceito deste autor, está sempre presente a ideia de rede relacional que exprime simultaneamente unidade, multiplicidade, totalidade, diversidade, organização e complexidade¹⁴.

Educação holística

Martha Nussbaum (2010) refere que as humanidades e as artes estão a perder terreno no ensino básico, secundário e na universidade em quase todos os países do mundo.

Assim, os aspectos humanistas da ciência e das ciências sociais estão em retrocesso. Os países preferem o lucro a curto prazo. Procuramos bens que nos protegem, satisfazem e consolam. Esquecemos, no entanto, as faculdades do pensamento e a imaginação que fazem de nós mesmos e das nossas inter-acções, relações empáticas e não simplesmente utilitárias.

As escolas e as universidades têm uma tarefa urgente: cultivar nos estudantes a capacidade de se considerarem membros de uma nação heterogénea e de um mundo ainda mais heterogéneo, bem como uma noção de história dos diferentes grupos que o povoam.

É que se o saber não é uma garantia de boa conduta, a ignorância é quase infalivelmente uma garantia de maus procedimentos.

É verdade que o indivíduo necessita de muitos conhecimentos factuais. Contudo, para ser um cidadão responsável, necessita de algo mais: ser capaz de avaliar os dados históricos, de manipular os princípios económicos e de exercer um espírito crítico, comparar diferentes concepções de justiça social, de avaliar os mistérios das grandes religiões. É que dispor uma série de dados, mas não os saber avaliar é como quase manter-se na ignorância.

¹⁴Para o holismo, a totalidade está ligada a um modo de ver a realidade em função de um todo interligado e interdependente. O termo holismo foi criado por Smuts (1870-1950), filósofo, general e estadista sul africano. Para ele, o holismo refere-se à criação de conjuntos presentes no universo. Smuts usou pela primeira vez o termo holismo em 1926 quando publicou em Londres o seu livro *Holism and evolution*, destacando a natureza da evolução e a sua interdependência entre matéria, vida e mente relacionando-os com os aspetos do espaço e do tempo. O paradigma holístico procura apresentar as coisas no seu todo e não de uma forma separada. Sobre o paradigma e educação holística pode consultar Barbosa (2010a), 7-24.

No século XX, John Dewey (1995) é o mais influente norte-americano na prática da educação democrática. Dewey vivia e ensinava numa democracia florescente e o seu principal objectivo era produzir uma geração de cidadãos democráticos, respeitadores uns dos outros. As suas experiências deixaram uma marca profunda no ensino primário do USA.

Na Europa, a pressão do crescimento económico levou muitos dirigentes políticos a reorientarem todo o sistema universitário (ensino e a investigação) numa óptica do crescimento.

Na Índia, a desvalorização das humanidades começa com Nehru nos anos 1950 em que se propunha fazer da ciência e da economia os pilares do futuro do país. Apesar da sua paixão pela poesia e pela literatura, conseguiu impor a sua visão, ou seja, colocar à frente a ciência e a tecnologia.

Portanto, no ensino primário, as exigências do mercado mundial levaram todos os países a colocar a tónica nas competências científicas e técnicas, enquanto as humanidades e as artes, assentes nas capacidades imaginativas e críticas, são colocadas em segundo plano.

Assim, as humanidades, as belas artes, o teatro, a música, o cinema vão caindo deste mundo educativo que, pouco a pouco vai perdendo o *humanum*, preferindo manter-se no sistema hermético tecnológico¹⁵.

E por fim, um dos princípios fundamentais da educação holística é a transdisciplinaridade. Muitas vezes, os investigadores, como Piaget, Kohlberg e outros, estudam a ponte que vai da dependência à independência. Não exploram a segunda parte, ou seja, da independência à interdependência.

Wilber (2010) é um dos autores que estuda esta segunda parte. Para se viver responsabilmente no século XXI, não é suficiente o indivíduo ser independente, é preciso saber viver em interdependência; ou seja, viver juntos de maneira responsável, respeitando não só os outros seres humanos, mas também os outros seres vivos e o planeta no seu conjunto.

¹⁵Tagore, R. (1985). *O significado da vida*. Brasília: Thesaurus. O escritor, compositor, dramaturgo, pintor e filósofo indiano Rabindranath Tagore (1861-1941) iniciou as suas experiências pedagógicas com a fundação em 1901 de um pequeno pensionato em Santiniketan (Bengala Ocidental) onde acolhia um pequeno grupo de alunos. A partir deste projecto, concretizou em 1921 a ideia de uma universidade alternativa, criando a Visva Bharati, um estabelecimento que ainda hoje se encontra em actividade. Pode concretizar o seu empreendimento humanista, graças ao Prémio Nobel da Literatura em 1913. Para Tagore, a música e as belas-arts deveriam ser centrais no ensino. A simplicidade era uma característica fundamental. Os cursos tinham lugar ao ar livre, à sombra de árvores, onde o homem e a natureza entram numa relação harmoniosa e imediata.

Educar para a interdependência significa o desenvolvimento de uma consciência holística, a emergência de uma nova racionalidade, baseada no princípio de que tudo está ligado a tudo, e nada está isolado (Nava, 1999). A vida é uma rede dinâmica.

Nesta nova sociedade, a educação holística reconhece a importância em educar para a cidadania global e para a consciência planetária, ou seja, educar para a interdependência. (Barbosa, 2010b).

A nova educação holística, na sua dimensão social educa para a capacidade de pensar globalmente e actuar localmente: uma consciência de acção que ultrapassa a própria localidade para inserir-se num contexto planetário.

Ubuntu

Goduka é uma indígena xhosa, da província africana Eastern Cape. Ela considera-se uma indígena, filósofa, sonhadora (Castiano, 2010).

Goduka apresenta alguns princípios da filosofia africana dos Bantus Xhosas que, segundo, ela, deveriam ser incluídos na academia praticada nas universidades, isto é, nos curriculum e nas pedagogias. Ainda segundo Goduka, os princípios dependem do ambiente social e natural em que cada comunidade vive e também dependem do grau de exposição a que cada indivíduo ou grupo foi sujeito às instituições modernas da sociedade, particularmente na educação, na religião e nos média (Goduka, 2000).

Princípios da filosofia africana dos bantus Xhosa (Goduka):

O primeiro princípio assenta na responsabilidade individual que, pela interioridade é o caminho para a auto-purificação. É uma paz interior consigo mesmo antes de estabelecer relações com os outros.

O segundo princípio baseia-se na responsabilidade coletiva em cuidar a mãe terra. Enquanto para a Europa a terra pertence às pessoas, na África as pessoas pertencem à terra. Por isso, em África procura-se viver em harmonia com a terra.

O terceiro princípio refere a inter-relação, a inter-conexão, e a interdependência entre os homens e as criaturas vivas e não vivas. Tudo está relacionado com os seres vivos e não vivos: linhagem horizontal das famílias (alargadas) e vertical (com os antepassados).

O quarto princípio sublinha que as identidades individuais e familiares não estão separadas do contexto sócio-cultural e espiritual. *I am because you are (eu sou, porque tu és)* reflete a inter-relação entre as categorias diferenciadoras (raça, classe, género, etnicidade e outros).

O quinto princípio acentua que as criaturas vivas e as não vivas são fundamentais para a realidade espiritual. O espírito existe na natureza, nas coisas vivas e nas coisas não vivas.

Por fim, Goduka não esquece em referir que o saber está nas mãos dos anciãos.

Valores do ubuntu

De acordo com Broodryk (2002), o ubuntuísmo baseia-se nos valores de um humanismo intenso, carinho, partilha, respeito, compaixão, e respetivos valores associados que visam assegurar uma vida comum feliz e humana no espírito familiar. Estes valores são fundamentos para viver a vida e influenciar as escolhas, as atitudes e os objetivos de cada indivíduo na comunidade.

Valores Fundamentais	Valores associados
Humanismo	Calor, tolerância, compreensão, paz e humanidade.
Carinho	Empatia, simpatia, ajuda mútua, caridade, amizade.
Altruísmo	Oferta incondicional, redistribuição, abertura, atitude de mão aberta.
Respeito	Cometimento, dignidade, obediência, ordem, predisposição para cumprir normas sociais.
Compaixão	Amor, coesão, informalidade, perdão, espontaneidade.

Educação ubuntu

O ubuntuísmo dá muita ênfase à educação, insistindo que as crianças devem ser educadas a dar o pouco que possuem aos outros e que só dando é que receberão de volta.

Deve assegurar-se a cultura da partilha e da compaixão nas crianças. Devem ser educadas a amar o próximo, mostrando carinho e amor respeitoso pelos parentes, pelos membros da família alargada, aos amigos e aos mais velhos. Na educação ubuntu, há um ritual para introduzir as crianças na família alargada, chamado ritos de iniciação. As crianças devem manifestar sempre carinho e respeito pelos familiares.

Outro valor importante a cultivar é a capacidade de perdoar. Perdoar pressupõe um exercício de simpatia e empatia para com o outro. O perdão está muito ligado à tolerância, valor imprescindível para viver em comum.

Houve a preocupação em introduzir princípios de uma justiça restaurativa e não retributiva ou de retaliação. A justiça restaurativa tem como preocupação não a retribuição ou punir o infrator, mas no espírito do ubuntu, curar as chagas, restauração das relações e dos valores humanos quebrados. É reabilitar a vítima e o predador. A este último, é dada a oportunidade de se integrar na comunidade, apesar das barbaridades cometidas. O modelo político de Mandela é uma expressão concreta de concretização, podendo ver este modelo no filme *Invictus*.

Para Nyaumwe e Mkabela (2007), os valores democráticos que se defendem hoje nas sociedades modernas (inclusão, negociação, transparência, tolerância) não estão em contradição com os valores e práticas tradicionais nas comunidades africanas. Pelo contrário, o exercício da palavra nas comunidades africanas promovia a capacidade de buscar o consenso para as decisões coletivas. O consenso não é a maioria como nas sociedades ocidentais. O consenso nas sociedades africanas é procurar sempre alcançar uma maior coesão entre os membros de uma comunidade e não dividi-los em maioria e minoria.

Outro grande valor apresentado por estes dois autores é o espírito de cooperação entre os membros da comunidade e da sociedade.

A morte é um fenómeno sagrado e toda a comunidade deve respeitar e participar nas cerimónias. É que morrer é passar a ser antepassado. Esta passagem deve ser partilhada, celebrada, e cuidada, não só pelos vivos, assim como também pelos mortos.

Evocam-se os antepassados para pedir chuva, para uma boa colheita, para promover a saúde dos vivos.

A solidariedade social e a ajuda mútua são praticados no sentido de que os mais jovens cuidam os mais velhos, os doentes e as viúvas.

A educação total

É interessante ver os contributos da complexidade, da holística, do ubuntu para a educação.

Alguém referia que os dois grandes contributos para a educação são a interdisciplinaridade e a reintegração do ser humano fragmentado.

A metáfora da jardinagem pode ajudar. E a educação holística está muito próxima da jardinagem. O professor e o contexto educacional vão facilitar um terreno fértil, a partir do qual a totalidade do ser humano envolve a autenticidade e a própria vocação.

Há que ter presente a ética da diversidade e o respeito pelas diferenças individuais, olhando para o homem na sua integridade, numa perspetiva de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

É que a complexidade leva-nos para a transdisciplinaridade na educação, contempla a noção de solidariedade e o desmoronamento de barreiras e impedem o diálogo entre disciplinas.

Assim, a complexidade compreende a ordem, a desordem e a organização do todo e uma perspetiva dialógica que acena com a possibilidade de insuperabilidade da contradição e do conflito que nos leva a conceitos como emancipação humana e transformação social.

Assim, a complexidade, a holística e o ubuntu procuram não só unir as forças, criar relações, mas também gerar construções de cooperação e de colaboração.

Referências bibliográficas

- Aluni, R. (2003). *Modelo holodimergico y educacion transpersonal*. Trabalho apresentado no Colóquio de Psicologia Transpersonal do México/Puebla: UDLA.
- Barbosa, A.G. (2010a). A educação holística. Enquadramento teórico. *Revista de Investigação Educacional*, 9, 7-24.
- Barbosa, A.G. (2010b). Prefácio. Sónia Galinha (Coord.). (2010). *Sociedades empáticas e organizativas. Contributos psicossociológicos em educação*. Santarém: Co-Produção JOIA, 11-24.
- Behrens, M. A. (2008). *Paradigma da complexidade*. Petrópolis: Vozes.
- Bohm, D. e Peat, D. (1990). *Ciencia, orden y creatividad*. Barcelona: Kairos.
- Broodryk, J. (2002). *Ubuntu. Life lessons from Africa*. Pretoria: Ubuntu School of Philosophy
- Capra, F. (1993). *Pertenecer al universo*. Madrid: Edaf.
- Castiano, J. (2010). *Referenciais da filosofia africana*. Maputo: Ndjira.
- Chardin, T. (1970). *O fenómeno humano*. S. Paulo: Herder.
- Cunha, M. I. (1996). Relação ensino e pesquisa. In Veiga, Ilma, Alencastro (Coord.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Garza, A. M. G. (2009). *Educación holística. La pedagogia del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.

- Goduka, I. (2000). African/Indigenous Philosophies: Legitimizing Apiritual Centered Wisdoms within the Academy. In *Indilinga African Journal of Indigenous knowledge systems*, Vol 6, 2, Pinetown, South Africa (63-83).
- Grof, A. (1991). *Sabiduria antigua y ciencia moderna*. Santiago do Chile: Ed. Cuatro Vientos.
- Huxley, A. (2010). *La filosofia Perenne*. Barcelona: Edhasa.
- Huxley, A. (1995). La filosofia perenne. En *Trascender al ego*. Barcelona: Kairos.
- Kuhn, T. (1996). *A estrutura das revoluções científicas*. 4ª edição. S. Paulo: Perspetiva.
- Lück, H., et al. (2005). *A escola participativa. O trabalho do gestor escolar*. Petrópolis: Vozes.
- Miller, J. P. M. (1996). *The Holistic Curriculum*. Toronto (Canadá): OISE Press.
- Miller, R. (1997). *What are schools for?* Brandon: Holistic Education Press.
- Morin, Edgar (2008). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.
- Morin, Edgar (2001). *A relação dos saberes – O desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. S. Paulo/Brasília: Cortez/Unesco.
- Morin, Edgar (1986). *Para sair do século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Morin, Edgar (1984). *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Publicações Europa - América.
- Morin, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa- América.
- Morin, Edgar (1977). *O método I. A natureza da natureza* Lisboa: Publicações Europa- América.
- Morin, Edgar (1973). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Publicações Europa- América.
- Nava, R. G. (1999). *Educación holista*. México: Editorial Pax Mexico.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. New Jersey: Princeton University.

- Nyaumwe, L. J. & Mkabela, Q. N. (2007). Revisiting the African Traditional Culture of Ubuntuism. In *Indilinga African Journal of Indigenous knowledge systems*, Vol 6, 2, Pinetown, South Africa (152-163).
- Petraglia, Izabel (2001). *Complexidade, Holística e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Pinto, M. Um olhar sobre a universidade na perspetiva do desenvolvimento social. *Educação e Sociedade*, 2, 1998, 40-50.
- Pires, M. L. B. (2007). *Ensino Superior. Da ruptura à inovação*. Lisboa: UCP Editora.
- Queiró, J. F. e Pedrosa, J. (2005). *Governar a universidade portuguesa. Missão. Organização, Funcionamento e Autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintas, Froufe e Castaño, Maria Angels (1994). *Planificación e Intervencion Socioeducativa*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Vol. II. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ribeiro, José Luis Pais (1991). Educação holística. In Brandão, D. e Crema, R. (Coord). *Visão holística em psicologia e educação*. S. Paulo: Summus.
- Rousseau, J. (1979). *Emile*. London: Penguin Books.
- Steiner, R. (2003). *A arte da educação*. S. Paulo: Antroposófica.
- Tagore, R. (1985). *O significado da vida*. Brasília: Thesaurus
- Töffler, Alvin (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Yus, R. (2002). *Educação integral – uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre. Artmed.
- Wilber, K. (2010). *Una teoria de todo*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2005). (Coord.). *El paradigma holográfico*. Barcelona: Kairos.
- Wilber, K. (1997). *Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1996). *Sexo. Ecología y espiritualidad. La trilogía del cosmos*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1996). *El proyecto Atman*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1996). *La conciencia sin fronteras*. Barcelona: Kairós.



Wilber, K. (1995). La gran cadena der ser. En *Trascender al ego*. Barcelona: Kairos.

Wilber, K. (1995). *Después del Éden*. Barcelona: Kairós.

Wilber, K. (1993). *Los três ojos del conocimiento*. Barcelona: Kairós.

Zayas, Emilio (2009). *El Paradigma de la educacion continua reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea.

Ensino Superior em Moçambique: estudantes cursando por orientação vocacional ou uma mera influência?

-Pesquisa e contribuições-

Bianca Wamusse

Universidade Católica de Moçambique

bgerente@ucm.ac.mz

Domingos Rhong

Universidade Católica de Moçambique

drhong@ucm.ac.mz

Rude Matinada

Universidade Católica de Moçambique

rmatinada@ucm.ac.mz

Resumo

O mundo inteiro tem seguido os objectivos do desenvolvimento Millennium, que visam proporcionar aos cidadãos a estabilidade, igualdade, solidez e democratização através da formação académica; Estes pressupostos tem sido projetados através de políticas sobre o acesso ao ensino superior e profissional, mas a implementação destas políticas bem como a sua evolução tem carecido de vários estudos prévios para certificar a sua assimilação e positivismo no seio dos estudantes e profissionais de ensino. Na obstante constatasse uma crescente demanda do ensino superior e uma resposta aceitável das Universidades e Institutos Superiores, resultando em números significativos de estudantes em idade Escolar, estudantes funcionários e estudantes sem idade Escolar; No entanto os cursos apresentam uma configuração curricular que por vezes exige uma precedência disciplinar ou então área afim, algo que torna-se difícil uma vez que a maior parte dos estudantes no ensino superior frequentam para ganhar o grau ou por exigência do patronato para fins de promoção ou continuidade; Quando não tidos em conta estes factores podem contribuir positivo ou negativamente para a Qualidade e Empregabilidade dos graduados. Este artigo tem como objectivo: i) fazer um levantamento sobre o histórico dos estudantes, cursos que frequentam, que frequentaram e área de trabalho; ii) Dificuldades de adaptação académica e no mercado do emprego; e iii) Fazer um levantamento de possíveis contribuições neste âmbito, com vista a criar consistência nos estudantes, instituições de ensino superior, fortalecer e garantir o mercado de emprego. A pesquisa será centrada nas Universidades da Província da Zambézia concretamente a Universidade Católica de Moçambique.

Palavras-chave: ensino superior, cursos, estudantes e empregabilidade

Introdução

Nos últimos anos em Moçambique tem aumentado o número de Universidades, Escolas e Institutos superiores e empresas cada vez mais exigentes e isso obriga com que os Moçambicanos se sintam obrigado a ingressar no ensino superior para poder responder a demanda de emprego e outros para responder a exigência do emprego onde eventualmente o estudante esteja a trabalhar.

Problemática da pesquisa

A problemática da orientação é, efectivamente, uma questão prioritária para o desenvolvimento humano. Porque esta problemática preocupa a Universidade e porque ela está no centro das atenções dos dirigentes e dos Sistemas educativos, parece-me, de todo interesse, reflectir sobre ela, em termos universitários (Verissimo, 2006). No nosso País tem surgido uma explosão na procura de ensino nos dois regimes ensino diurno e principalmente nocturno, o que vem sendo tratado com muita delicadeza quer pelas universidades quer pelo governo. Um dos fenómenos que ocorreu na última década foi a corrida para o ingresso na vocação da docência, como alternativa para o combate ao desemprego, então esta problemática ajuda a questionar os actuais estudantes no ensino superior estão cursando por orientação vocacional ou uma mera influência?

Justificativa

Justificação do tema do ponto de vista pessoal, a escolha do tema tem a ver tanto com o factor da utilidade como o da ajuda ao próximo, talvez, por ter sentido, enquanto estudante, ausência de orientação por parte das pessoas que sabiam mais (os professores), sendo essas pessoas as que possivelmente poderiam/deveriam ajudar o aluno nas diferentes que ele vai percorrendo e nas dificuldades que vai sentindo, quando pretende avançar. Hoje, fazendo parte desse grupo – o dos professores, que pressupostamente deveriam assumir-se como orientadores, vejo-me na “obrigação” de orientar os alunos que necessitarem de ajuda seja ela qual for, contribuindo assim, para a formação do ser humano, quer como pessoa realizada, quer como profissional competente e motivado (Verissimo, 2006). Bastos (2010) diz que a escolha do jovem se dá a partir de um contexto social, económico e político específico, de um círculo espacial e temporal determinado, historicamente construído, de estruturas e conjunturas peculiares. Em determinados contextos desfavoráveis, aquilo que o orientador profissional interpreta como “escolha” ou “opção” do indivíduo pode, na realidade, ser uma falta de opção, uma reacção àquilo que é imposto pela conjuntura económica e pela estrutura sóciopolítica. Será que todos os estudantes que frequentam o ensino superior na maioria das Universidade esta no seu curso por vocação ou outros motivos?

Objectivos e questões de Pesquisa

Com base nos argumentos mencionados no subcapítulo anterior, achamos que pode-se realizar os seguintes objectivos:

Fazer um levantamento da edificação em termos de sexo e idade

Fazer um levantamento da situação académica

E por fim fazer um levantamento da situação da situação da empregabilidade.

No mesmo contexto são muitas as dúvidas que se levantam e ao mesmo tempo podemos levantar as seguintes questões:

Que tipo de estudantes frequentam o ensino superior em Moçambique?

Qual é o motivo da escolha do curso?

Será a escolha do curso foi de livre e espontânea;

Qual é o número de estudantes trabalhadores existente nas Universidades Moçambicanas.

Delimitação do objecto de estudo

O objecto do nosso estudo serão os estudantes Universitários da Cidade de Quelimane, dos segundos, terceiro, e quarto ano das Universidades Católica de Moçambique, Universidade Pedagógica e Politécnica.

Metodologia

Paradigma e tipo de Pesquisa

É apresentado neste capítulo, a metodologia usada para a elaboração do trabalho, destacando a população, o processo de amostragem, a amostra, os instrumentos de recolha de dados, métodos de análise e interpretação de resultados

Desenho do estudo

O método é que confere cientificidade a uma pesquisa. Esta secção tem como objectivo detalhar os procedimentos que orientaram a elaboração da presente pesquisa.

Segundo Gil (1999, p. 4) pode-se definir pesquisa:

“Como um procedimento formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objectivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

De acordo com Lakatos e Marconi (1990), a pesquisa documental tem como fonte, os documentos escritos ou não escritos, podendo ser levantados depois ou no momento que os fenómenos ocorrem. Estes são classificados como fontes primárias de pesquisa.

Toda pesquisa deve estar apoiada numa metodologia adequada, para que o resultado da pesquisa esteja o mais próximo da realidade. De acordo com Deslandes (2002), a metodologia contempla, além da delimitação da fase de obtenção de dados no campo, a definição de instrumentos e procedimentos utilizados na análise de dados.

Assim, para esta pesquisa, sendo quantitativa, foi articulada através de inquérito previamente desenhado e aplicados aos estudantes do ensino superior na cidade de Quelimane.

Para o alcance dos objectivos e finalidades deste estudo, foi realizado uma pesquisa de natureza quantitativa, através de colecta e análise de dados de forma a responder o inquérito

Instrumento de desenvolvimento e de colecta de dados

As técnicas de colectas de dados utilizadas centraram-se na análise documental, bibliográfica, e o inquérito estruturado, aplicados aos estudantes do Ensino Superior da Cidade de Quelimane.

O inquérito estruturado, de acordo com Triviños (1987), é a técnica que os pesquisadores utilizam para a busca das informações através de um diálogo, com questionamentos pré-formulados, que fazem sentido para a pesquisa, sustentados pelo conhecimento tácito e teórico do pesquisador.

Inquérito é um instrumento de investigação composta por um conjunto de questões e as respectivas respostas que são submetidas as pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças e comportamentos. Deste modo achamos conveniente para poder extrair informação sobre orientação vocacional dos nossos estudantes.

A População e amostra

Mostra-se impossível obter informações de todos os estudantes de todas as Universidades Moçambicanas que estão distribuídos num território com cerca de 799.380 Km² quadrados, daí ser necessário definir uma amostra desta população; Segundo o Richardson (2010) é como um sub conjunto de elementos que possuem determinadas características. Definiu-se como Universo deste estudo, todos os estudantes finalistas, 143 das Faculdades de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Católica de Moçambique, 204 estudantes da Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane e 61 estudantes da Universidade A politécnica totalizando 407.

Tipo de amostra

O tipo de amostra conveniente a ser usado resultara de uma escolha por determinados critérios, neste caso aleatória. Segundo Richardson (2010), Maconi e Lakatos (2012) e Levin (1987), população ou universo é um conjunto de elementos, grupo de indivíduos que apresentam características comuns. Para este estudo foi calculado uma amostra através de fórmula de Yamane (1967) de 201. Com nível de significância de 95%.

$$n = \frac{N}{1+N(e)^2}$$

Para Gil (2004) amostragem estratificada, define-a como um tipo caracterizado pela selecção de uma amostra de cada subgrupo da população considerada, mostrando-se mais apropriada para este estudo e neste caso definiu-se 70 estudantes das Faculdades Ciências Sociais e Políticas da Universidade Católica de Moçambique, 100 estudantes da Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane e 30 estudantes da Politécnica.

Etapa de: Execução – Recolha de dados

A forma encontrada para recolher os dados foi entrega no fim de uma aula aos estudantes e recolhidos após o preenchimento. De seguida ocorreu o processo de verificação no preenchimento dos inquéritos.

Refere-se que os inquéritos submetidos na Politécnica, não foram devidamente preenchidos, caso que obrigou a recorrer aos estudantes da UCM, que culminou com uma amostra de 50% para cada instituição em estudos, nomeadamente UCM e UP.

Etapa de: Execução - Acesso aos Dados

Os dados foram organizados de forma sistemática, codificados e introduzidos e processados na base de dados do SPSS. Para o tratamento estatístico de dados recorremos ao programa informático Excel e Statistical Package for Social Science (SPSS 22.0). Os dados foram inseridos através de uma planilha de MS Excel, e posteriormente verificados um por um; a fase seguinte foi exportar do Excel para análise com ferramentas informáticas para análise de dados SPSS; Para tal definir escala de variáveis, para posterior produzir a estatística descritiva e construir tabelas e gráfico.

Análise de dados

Foi feito um inquérito aos estudantes das Universidades Católica de Moçambique e da Universidade Pedagógica, na cidade de Quelimane, com vista a responder algumas inquietações tais como: o histórico dos estudantes, os respectivos cursos que frequentam, ou que frequentaram, e área de trabalho; e levantar a questão das dificuldades de adaptação académica e adaptação no mercado do emprego.

Para os inquéritos não devidamente preenchidos levanta-se hipótese: será por falta de orientação vocacional ou por natureza dos cursos oferecidos pela UEM-ESCMC?

O instrumento de colheita de dados é constituída por 3 partes/grupos: *GRUPO I – IDENTIFICAÇÃO*, *GRUPO II – PERCURSO ACADEMICO* e *GRUPO III – INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO*.

Da estatística descritiva, utilizamos os seguintes indicadores de medida:

As variáveis: idade, sexo, curso, etc, conforme o inquérito em anexo foram incluídas na investigação.

GRUPO I – IDENTIFICAÇÃO

a) **A variável sexo:** Foram entrevistados um total de 112 estudantes do sexo Masculino e 88 do sexo do Feminino de 16 cursos das duas Universidades

Tabela 1: Sexo

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Femenino	88	44.0	44.0	44.0
Valid Masculino	112	56.0	56.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

b) **Distribuição por níveis de frequência:** dos entrevistados na sua maioria foram estudantes do terceiro ano, 49 do quarto ano e 45 do Segundo ano respectivamente, sendo que 3 não preencheram o campo do ano em que esta matriculado.

Tabela 2: Nível em que esta matriculado

Ano de Frequência	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Quarto	3	1.5	1.5	1.5
Valid Segundo	49	24.5	24.5	26.0
Terceiro	45	22.5	22.5	48.5
Total	103	51.5	51.5	100.0
	200	100.0	100.0	

c) **Situação de benéfico de alguma bolsa:** Dos estudantes entrevistados, na sua minoria beneficiam de bolsas de estudo –somente 23, patrocinado por empresas onde estes trabalham e os restantes 176 pagam as sua propinas por conta própria ou através de um patrocínio de parente. Um não manifestou a sua realidade tendo deixo este campo em branco.

Tabela 3: Situação de Bolseiro(a)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	.5	.5	.5
Valid Não	176	88.0	88.0	88.5
Sim	23	11.5	11.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

GRUPO II – PERCURSO ACADEMICO

d) **Relato das dificuldades que encaram no ensino caso não tenha sido a sua 1ª opção:** quando questionados sobre as dificuldades que sente no trabalho, caso trabalhe alguns 27 responderam que sentem a dificuldade de adaptação devido a área de trabalho, 26 **responderam** a falta de recurso, e 12 estudantes outros motivos. De realçar que as respostas desta pergunta foram reduzidas devido ao facto de que muitos estudantes não estudantes trabalhadores.

Tabela 4: Dificuldades que encontram no processo de ensino

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	135	67.5	67.5	67.5
Valid Adaptação por causa da Área de trabalho	27	13.5	13.5	81.0
Falta de recursos para o trabalho	26	13.0	13.0	94.0
Outros	12	6.0	6.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

e) **Motivo de ingresso no ensino superior:** Para a questão de ingresso no ensino superior inquiridos responderam na sua maioria (59) como fruto de uma realização pessoal, e 27 para progressão na carreira, 13 para poder exercer uma outra profissão e 100 não responderam.

Tabela 5: Motivo de ingresso no ensino superior

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	100	50.0	50.0	50.0
Valid Estudante a Tempo Inteiro	1	.5	.5	50.5
Mudança de Profissão	13	6.5	6.5	57.0
Progressão na carreira	27	13.5	13.5	70.5
Realização pessoal	59	29.5	29.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

GRUPO III – INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO.

f) **Após a conclusão do curso:** 144 responderam que após a conclusão do curso irão procurar outros desafios, e 38 mostram-se dispostos a regressar na sua antiga profissão, aliás este vem a confirmar este fenómeno pelo facto de quando os estudantes terminam os cursos não regressarem ao antigo emprego, se calhar pode nascer outro estudo para desvendar as reais motivações.

Tabela 6: Após conclusão do curso

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	18	9.0	9.0	9.0
Valid Ingressar na sua antiga empresa	38	19.0	19.0	28.0
Procurar Outros desafios	144	72.0	72.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

j) **Relação do curso com actividade do dia-a-dia:** A maior parte dos estudantes trabalhadores afirmaram que nos cursos que frequentam, uma relação com as suas actividades do dia-a-dia, e somente 28 estão a realizar cursos que não tem nada a ver com a sua função de trabalho.

Tabela 7: Relação do curso vs Actividades do dia-a-dia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Não	28	14.0	14.0	60.0
Sim	80	40.0	40.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

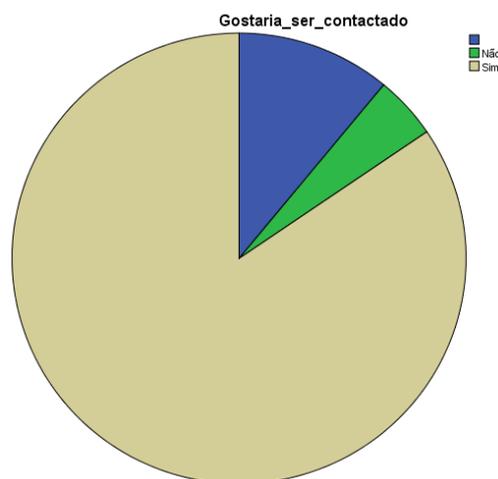
h) **Sector de preferência para trabalho:** "Quando questionados se caso ainda não trabalhe em que sector gostaria de trabalhar?" Os estudantes responderam que gostariam trabalhar no sector publico-83 estudantes, 31 no sector privado e 24 gostariam seguir a vocação de empreendedor através da criação do seu próprio emprego.

Tabela 8: Sector de preferência para trabalho

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Criar o seu próprio emprego	24	12.0	12.0	43.0
Privado	31	15.5	15.5	58.5
Publico	83	41.5	41.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

j) Após a conclusão do curso gostaria de ser contactado: Para finalizar questionamos se os estudantes gostaria ter um eventual contacto e na sua maioria 169 afirmaram que sim e apenas 9 mostraram-se indisponíveis para este efeito.

Figura 1: Gráfico sobre os contactos para emprego após a conclusão do curso.



Resultados e conclusões

Após o estudo e cruzadas as informações das tabelas, pode-se concluir que a maioria dos estudantes estão a frequentar os cursos por orientação vocacional, esta conclusão foi obtida mediante o cruzamento da informação da tabela 3, em 176 estudantes afirmam frequentam a Universidade por conta própria, a tabela 4, sobre a dificuldade no ensino superior em assimilar o conhecimento caso não tenha sido a primeira opção, e 135 estudantes responderam que foi a primeira opção, na tabela 5, sobre os motivos de ingresso na Universidade nas respostas positivas e maiores, um total de 59 respondeu que foi por uma realização pessoal, também a tabela 6 traz um dado importante que é a procura de outros desafio após a conclusão do curso, onde 144 responderam em deixar o antigo posto e procurar novas aventuras e finalmente a tabela que 80 contra 28 estudante afirmaram que os cursos que frequentam tem haver as actividades que realizam no dia-a-dia.

Por fim, a orientação vocacional pode servir como um momento de reflexão, permitindo ao sujeito avaliar até que ponto ele é capaz de se comprometer com a carreira que resolveu abraçar ou se é preciso buscar satisfação em outro ambiente profissional que lhe permita desenvolver suas potencialidades, equilibrando seus anseios pessoais e profissionais. Segundo o psicólogo argentino Rodolfo Bohoslavsky (1942-1977) citado em Almeida & Araújo (2011) pode-se identificar a estratégias de orientação vocacional denominada estatística. Na modalidade estatística o orientador exerce uma função mais directiva e os

testes constituem-se em instrumentos fundamentais que permitem conhecer as aptidões e interesses do jovem para que este possa ser designado para aquelas profissões que mais se ajustam às suas reais possibilidades e gostos pessoais (Almeida & Araujo, 2011).

Em função disso, as condições da escolha profissional desses estudantes - especialmente no que se refere às restrições impostas por sua realidade socioeconômica - tanto quanto suas demandas em relação à orientação profissional têm sido investigadas. Paralelamente, o significativo crescimento da procura de orientação por parte desses estudantes – provavelmente correlacionado, dentre outros factores, à implantação de políticas afirmativas de acesso e permanência ao/no ensino superior – têm desafiado os estudiosos da área no que concerne à revisão dos objectivos e à criação de metodologias específicas para esta população (Valore L. Cavallet, 2012). Portanto para a situação do nosso País, nas Universidades é um fenómeno pouco frequente.

Referências bibliográficas

- Gil, A.C. (2009) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Richardson, R.J. (2010). *Pesquisa Social, Métodos e Técnicas* (3ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Alves, N. C. (2006) *Investigação por inquérito*. Açores: Universidade dos Açores.
- Marconi, M. A. & Lakatos. E. M. (2012). *Técnicas de pesquisa* (7ª Ed.). S.P Brasil: Editora atlas.
- Triviños, S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Atlas.
- Sampieri, R. H. Collado, C. F. E Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª Ed.). São Paulo: MacGraw-Hill
- Verissimo, M.F (2006). *Orientação vocacional Que perfil e que funções a nível do Ensino Superior?* Acedido em <http://bdigital.unipiaget.cv:8080/jspui/bitstream/10964/210/1/Magali%20Verissimo.pdf>
- Bastos, J.C. (2010). *Orientação vocacional / profissional de abordagem sóciohistórica: uma proposta de concretização da orientação para o trabalho sugerida pelos parâmetros curriculares nacionais*. Acedido em <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a2.pdf>
- Valore, L.A & Cavallet L.H.R. (2012). *Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular*. In *Psicologia & Sociedade* 24 (2), 354-363



Almeida T.O & Araujo T.T. (2011). *A Importância da Orientação Vocacional e Profissional*.
Acedido em <http://www.mar.mil.br/sspm/pdf/artigo21.pdf>

O nível de literacia dos estudantes do ano propedêutico na faculdade de ciências de saúde

Geraldo Vunguire

Universidade Católica de Moçambique

gvunguire@ucm.ac.mz

Orlando Machambisse

Universidade Católica de Moçambique

omachambisse@ucm.ac.mz

Resumo

Uma das principais preocupações da comunidade universitária são os níveis de literacia da comunidade académica em particular dos estudantes principiantes ao ensino superior, pois, os níveis de literacia revelam-nos a capacidade que os estudantes têm de ler, escrever, relacionar, integrar e pôr em prática os vários conhecimentos adquiridos nos vários campos do saber. Percorrendo a história da Faculdade de Ciências de Saúde pode-se depreender que esta desde a sua génese privilegiou o mais alto nível de literacia dos estudantes concorrentes ao curso de medicina, partindo até do uso do critério quantitativo, em que na altura exigia-se que os estudantes cursantes da medicina tivessem a nota mínima de 12 valores. Esta situação vem a ser cada vez mais preocupante quando se observa a mudança dos currícula a nível da universidade passando a ser exigência do ingresso a nota de 10 valores, portanto a nota mínima para a aprovação em qualquer sistema de ensino, para além da retirada do ano propedêutico para a maioria dos cursos da universidade, porém a Faculdade de Ciências de Saúde mantém o ano propedêutico para o curso de Medicina dadas exigências do curso, que preconizam uma alta capacidade de estudo autónomo, de associação de informações para a resolução dos vários problemas apresentados para além da vasta bibliografia que deve ser lida para buscar as soluções dos problemas.

Palavras-chave: Literacia, ano propedêutico, faculdade de ciências da saúde, estudantes do ensino superior.

Introdução

Uma das principais preocupações da comunidade universitária são os níveis de literacia da comunidade académica em particular dos estudantes principiantes ao ensino superior, pois, os níveis de literacia revelam-nos a capacidade que os estudantes têm de ler, escrever, relacionar, integrar e pôr em prática os vários conhecimentos adquiridos nos vários campos do saber.

Percorrendo a história da Faculdade de Ciências de Saúde pode-se depreender que esta desde a sua génese privilegiou o mais alto nível de literacia dos estudantes concorrentes ao curso de medicina, partindo até do uso do critério quantitativo, em que na altura exigia-se que os estudantes cursantes da medicina tivessem a nota mínima de 12 valores.

Esta situação vem a ser cada vez mais preocupante quando se observa a mudança dos currícula a nível da universidade passando a ser exigência do ingresso a nota de 10 valores, portanto a nota mínima para a aprovação em qualquer sistema de ensino, para além da retirada do ano propedêutico para a maioria dos cursos da universidade, porém a Faculdade de Ciências de Saúde mantém o ano propedêutico para o curso de Medicina dadas exigências do curso, que preconizam uma alta capacidade de estudo autónomo, de associação de informações para a resolução dos vários problemas apresentados para além da vasta bibliografia que deve ser lida para buscar as soluções dos problemas.

Delimitação do tema

Segundo a descrição ora apresentada, o presente artigo debruçar-se-á em torno do tema **“o nível de literacia dos estudantes do Ano Propedêutico da Faculdade de Ciências de Saúde”**

O mesmo enquadra-se na área da Língua Portuguesa, mais especificamente na cadeira de Técnicas de expressão”

Problematização

Embora exista o ano preparatório, a Faculdade de Ciências de Saúde tem tido altos níveis de insucesso a partir do ano preparatório, no qual estatísticas mostram que ingressam 120 estudantes e apenas iniciam o primeiro ano 60 estudantes. Assim, constitui uma das grandes preocupações, quer para a Direção da Faculdade assim como para a equipa coordenadora conhecer as causas que levam a esta situação tão desastrosa com tantos investimentos feitos e levantam-se várias questões a nível dos docentes e dos estudantes.

Aliado a este facto, a UCM dentro do seu carisma “qualidade e inovação” elegeu como lema para este ano “Desenvolvimento sustentável”, estamos convictos que um dos pilares básicos para o alcance da almejada qualidade e inovação e a materialização do desenvolvimento sustentável, é a literacia, pois sem a capacidade de leitura e interpretação correcta dos enunciados bem como a sua aplicação na vida prática para o desenvolvimento das comunidades, não há qualidade no ensino nem inovação, daí que todo o esforço e investimento empreendido redundariam no fracasso.

Barbosa e Sousa (1998, p.11) afirmam que “muitos dos nossos alunos conhecem o objecto, livro, mas evitam-no chegando até a hostilizá-lo. É lhes penoso gastar energia a olhar páginas, separar parágrafos”.

Na verdade, esta situação acontece devido aos baixos níveis de literacia, isto é, quando o estudante lê muito, mas não percebe nada do que leu, todavia deve continuar a ler, porque assim é exigido pela natureza da sua carreira académica

Nesta ordem de ideias coloca-se a seguinte questão de partida: **Qual é o nível de literacia dos estudantes do Ano Propedêutico da Faculdade de Ciências de Saúde?**

Relevância

Relevância pessoal

Para os proponentes deste artigo, como docentes que são o artigo reveste-se de capital importância na medida em que pretende através dele despertar no seu dos intervenientes e interventores da vida académica universitária sobre a tamanha e indispensável importância da literacia para o sucesso académico.

Relevância Científica

Segundo Contente (2000, p. 11):

“No contexto escolar a leitura compressão tem uma importância primordial não só porque os enunciados e as propostas de trabalho são, na maior parte das vezes, transmitidas por escrito, mas também porque o texto escrito representa o meio privilegiado de comunicação”.

Deste modo, compreendendo que o desenvolvimento académico e científico não pode de forma alguma estar dissociado a capacidade de leitura correcta e interpretação, o presente trabalho abordando a problemática de literacia, reveste-se de relevância científica, pois a ciência assenta-se na capacidade de literacia. Se o estudante universitário lê mal e interpreta mal o que leu de que vale o esforço e as horas a fio que desprende na biblioteca? Que resultados podemos esperar deste estudante?

Relevância Social

No contexto social deparamo-nos com varias publicidades, cartazes e panfletos apelando ou sensibilizando para a tomada de certas atitudes, todavia, a ma leitura e consequentemente ma interpretação dos mesmos conduzir a produção de resultados indesejados ou até mesmo a desinformação e desestabilização da população.

Tomando como ápice o lema “Desenvolvimento sustentável” varias entidades ligadas ao meio ambiente como a UNESCO, O Ministério para a Coordenação da Acção Ambiental, A Associação dos Ambientalistas têm lançado vários apelos através de cartazes, documentos e artigos. Contudo, sem a literacia, isto é, se a sociedade não tiver a capacidade suficiente para ler e interpretar correctamente estes documentos, artigos e cartazes lançados que resultados se podem esperar deste trabalho árduo?

Objectivos

Objectivo geral

Conhecer o nível de literacia que os estudantes do ano propedêutico da Faculdade de Ciências de Saúde têm a partir da produção de composições subordinadas ao tema “desenvolvimento sustentável”.

Objectivos específicos

Descrever a capacidade que os estudantes do ano propedêutico têm de interpretar textos;

Indicar a capacidade de relacionar o conteúdo do texto lido a aplicação prática para o desenvolvimento sustentável.

Identificar os níveis de literacia dos estudantes do ano propedêutico da Faculdade de Ciências de Saúde;

Hipóteses

Hipótese básica

Os estudantes da turma do Ano Propedêutico da Faculdade de Ciências de Saúde têm problemas de literacia.

Hipóteses secundárias

Os baixos níveis de literacia verificados nos estudantes devem-se a falta de esforço e dedicação a leitura:

Os baixos níveis de literacia dos estudantes estão relacionados com alguns docentes que nos trabalhos que recomendam preocupam-se apenas com o conteúdo, relegando a escrita ao segundo plano;

O problema de literacia não só se regista nos estudantes do ano propedêutico.

Quadro teórico

Tendo em conta a perspectiva do trabalho, na presente abordagem vamos tornar evidente determinadas teorias que servirão de suporte ao nosso estudo porque, numa forma geral toda análise deve ser sustentada para obter o pendor científico.

Conceito de Literacia

Os estudos relativos aos níveis de literacia da população em geral constituem uma ferramenta indispensável para definir os níveis de desenvolvimento das nossas

comunidades pois, quanto maior for o nível de literacia das nossas comunidades maior é a capacidade de uso racional dos recursos assim como a capacidade de criar soluções para os diferentes problemas do nosso dia-a-dia.

Segundo Tuijnman, et al. (1995, p. 13) a literacia é definida como “a capacidade de utilizar a informação escrita e impressa para responder às necessidades da vida em sociedade, para alcançar objectivos pessoais e para desenvolver os conhecimentos e os potenciais próprios”

Neste conceito enfatiza-se a pertinência da literacia na vida individual assim como colectiva, pois por meio dela podemos responder às necessidades do nosso quotidiano.

Benavente (1996,4) define literacia, como o «(...) processamento na vida quotidiana (...) das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal) (...)».

Como se pode notar nestes conceitos a literacia é vista como a capacidade de leitura e de usar os conhecimentos aí adquiridos na vida, social profissional e pessoal. Esta capacidade como se pode ver não é apenas da língua como tal, mas de todos os aspectos sociais, assim pode-se falar da literacia em saúde, da literacia informacional, da literacia eletrónica, da literacia económica, entre outras.

Recorrendo a uma definição de Chartered Institute of Library Information (CILIP, 2008), Braga (2009, p. 290) a literacia da informação é definida como: «(...)a capacidade de os indivíduos reconhecerem quando e porquê têm uma necessidade informacional, saberem onde encontrar a informação de que necessitam, através da consulta de várias fontes informacionais, independentemente do seu formato, saberem avaliá-la, usá-la e comunicá-la de forma ética (...)»

O Desenvolvimento da Literacia Crítica

Como já nos referimos ao conceito de literacia e de literacia de informação importa-nos agora trazermos a tona, mais uma vez, a importância desta temática no quotidiano e focalizamos aqui a literacia crítica que constitui o ponto mais alto da literacia.

Na óptica de Sim-Sim (2001, 51), «(...) as exigências literárias da sociedade actual são qualitativa e quantitativamente superiores às colocadas no passado (...)». Os níveis de literacia da população constituem importantes indicadores sobre o desenvolvimento de um país, «(...) o que implica uma preocupação acrescida com o ensino da leitura no período de vida escolar do cidadão».

A autora acima destaca a literacia como um dos indicadores do desenvolvimento, isto é, em sociedades desenvolvidas os níveis de literacia são relativamente altos em relação aos países subdesenvolvidos. Olhando para a questão da tarefa solicitava-se que os estudantes

produzissem um texto em que revelassem a capacidade da literacia crítica que de nenhum modo pode ser ignorada pois, para que haja um desenvolvimento sustentável é fundamental que os indivíduos compreendam os parâmetros propostos pelas entidades de tutela com vista ao alcance deste fim.

Segundo Luke e Freebody (1997), citados por Watson (2006, p. 2503), no campo das literacias críticas são propostos quatro elementos para o papel do leitor e para as práticas associadas à leitura com fins críticos como pode-se depreender da seguinte abordagem:

“os elementos que devem ser obedecidos na literacia crítica são: o primeiro elemento envolve práticas que envolvem trabalhar o texto, encontrar padrões, perceber como se articula o texto; o segundo elemento envolve práticas de compreensão do significado do texto; em terceira etapa temos práticas pragmáticas do significado do texto relacionadas com a utilização do texto: quais os significados das formas do texto, quais são as possíveis interpretações alternativas; em fim o quarto elemento diz respeito a práticas críticas do significado do texto relacionadas com a análise e/ou com a crítica do texto”

A partir desta descrição dos elementos de análise da componente da literacia crítica estabelecemos um instrumento de ligação com os elementos do raciocínio envolvidos no currículo, bem como na literacia já abordados e enquadrados em vários textos.

Construção dos Níveis de Literacia

Depois de trazermos aqui o conceito de literacia crítica importa-nos trazer alguns indicadores que servem de base no processo de estratificação da literacia por níveis, com o intuito de “arrumar” a população do estudo e tirar conclusões.

Neste contexto, para indicar o grau de dificuldade das tarefas e o nível de aptidão demonstrado na sua resolução destas, definiu o nível de literacia dos indivíduos, partindo de 5 níveis distintos (cada qual associado a tarefas de diferente complexidade)

Segundo Benavente (1996), p. 119) destacam-se os seguintes níveis: nível 0 (ausência de capacidade para resolver a tarefa proposta), nível 1 (corresponde à identificação de uma ou mais palavras de um texto, a sua transcrição literal), nível 2 (requerem processamento de informação mais elaborado, implicam associação de palavras e expressões ou o encadeamento de várias ideias), nível 3 (implicam capacidade de seleccionar e organizar informação, relacionar ideias, fundamentar conclusões), nível 4 (requer capacidade de processamento e integração de informação múltipla em textos complexos, realização de inferências complexas, mobilização de competências para resolução de problemas – tarefas de maior exigência). Assim, “o nível de literacia dos indivíduos resulta de um processo de ajustamento recíproco entre a escala de dificuldade das tarefas e a aptidão dos indivíduos determinada em função do número de tarefas que resolveram correctamente”.

Segundo CNE (1996, p. 35) no processo de descrição dos níveis de literacia destacam-se os seguintes níveis:

“Nível 0 que revela a incapacidade absoluta de resolver qualquer tipo de tarefa; nível 1 que implica a capacidade de localização da informação idêntica ou sinónima, nível 2 que diz respeito as tarefas que exigem uma associação literal das informações apresentadas nas tarefas: o nível 3 que implica a capacidade de integração da informação de forma resumida e bem organizadas; nível 4 que implica o uso das informações múltiplas no processo de resolução das tarefas”.

Evolução dos Estudos de Literacia

Segundo Sebastião et al. (s.d: 3)

“Os primeiros estudos de avaliação directa das competências de literacia realizaram-se nos Estados Unidos da América. Inicialmente as pesquisas neste domínio tinham como objectivo principal a avaliação da aquisição de competências específicas por parte das populações escolares, tendo-se estendido mais tarde às populações adultas. Os primeiros estudos de avaliação directa realizados junto de adultos tiveram lugar no início da década de 70 e pretendiam identificar os segmentos da população que não possuíam as competências mínimas para uma participação integral na vida em sociedade”.

Mais tarde, já em meados dos anos 80, no Canadá, ao mesmo tempo que nos Estados Unidos da América se realizam novos estudos que culminam em 1993 com o National Adult Literacy Survey (Kirsch, Jungeblut, Jenkins & Kolstad, 1993). Trata-se da primeira pesquisa em que o conceito de literacia é entendido como um contínuo de competências, considerando-se que não faz sentido tratar a literacia como uma capacidade “dicotómica” que os indivíduos têm ou não têm.

O objectivo passa a ser a determinação do perfil de literacia da população a partir da análise dos seus desempenhos num amplo conjunto de tarefas que reflectem os vários tipos de materiais e de usos com que se defrontam na vida quotidiana.

A Literacia Em Moçambique

A nível nacional as discussões dos conceitos de alfabetização e literacia começaram a atrair maior atenção a partir dos anos 80, embora na década de 70, a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura (UNESCO) tivesse já avançado de forma considerável propondo a discussão o conceito de literacia para “literacia funcional”

Soares (2004: 6), procurando definir a literacia, apresenta-nos a literacia como “a prática social da leitura e da escrita mais avançadas e mais complexas do que a simples habilidade de escrever”

Em Moçambique a literacia é vista como “uma variável independente que traz o bem-estar e vantagens económicas” e por isso é considerada algo inserido nas práticas (Buque e

Munguambe, s.d: 53) ou habilidades de leitura, escrita e numeração, usadas para aprender a aprender e para satisfazer as necessidades básicas (Mário & Nandja, 2005, p. 4).

No conceito apresentado por Buque e Munguambe sobre a literacia refere-se a esta como sendo uma variável independente a medida que o seu impacto é observável em todos os outros domínios quer sejam políticos, económicos e socioculturais, portanto não apenas para a aquisição de vantagens económicas.

Por outro lado, o Instituto Nacional de Estatísticas (INE), contradiz-se com o debate dos académicos sobre a literacia. O INE baseia-se no conceito de alfabetização segundo o qual, é alfabetizado quem possui capacidade de ler e escrever em qualquer língua (Ver INE. Manual de Conceitos e Definições Estatísticas de Moçambique, 2006, quadro 02. Educação).

Contudo, além da diversidade linguística que o país apresenta, há que considerar os tipos de alfabetos historicamente e culturalmente enraizados na sociedade moçambicana. Por um lado temos o alfabeto latino, oficial usado para escrever não só o português mas também várias línguas deste país. E o termo alfabetismo e Literacia têm sido usados em referência a este alfabeto.

Metodologia

O trabalho de investigação a que nos propomos apresentar é de cariz quantitativo e qualitativo a medida que é estatístico e interpretativo, pois, ao longo do trabalho poder-se-á depreender que apenas procurámos compreender os níveis de literacia dos alunos do ano Propedêutico com base nas composições, pois a capacidades de interpretação dos textos resultantes da leitura é que constitui um elemento indispensável para compreender e avaliar de forma crítica as realidades do dia-a-dia rumo ao desenvolvimento sustentável.

Foram usados como métodos a consulta bibliográfica e o método analítico. A consulta bibliográfica fundamenta a pesquisa, é a base de sustentação teórica. É com base nas consultas bibliográficas que nos permitiram estabelecer critérios quer para a caracterização dos erros assim como para a sua classificação. Estes suportes teóricos nos permitiram de forma mais clara analisar os problemas linguísticos identificados nas composições e dar a devida cientificidade ao trabalho.

Quanto ao método analítico consistiu, por um lado na análise das composições produzidas pelos estudantes e por outro fez-se a análise do inquérito sociolinguístico. No concernente, as composições em causa foram produzidas na aula de Língua Portuguesa por todos os estudantes do referido ano, as quais codificámo-las usando números naturais, nomeadamente de 1 a 120. Selecionámos deste universo uma mostra aleatória de 23 composições da qual incidiu a nossa análise.

Quanto ao inquérito sociolinguístico, este foi por questionário e possibilitou-nos conhecer a integração socio linguística da nossa amostra, que como poderemos ver adiante, tem uma grande influência no nível de literacia.

Usando uma citação retirada da obra de Jacques-Yves Cousteau (1979), submeteu-se aos alunos do ano propedêutico a seguinte questão: Partindo da perspectiva exposta no excerto abaixo transcrito, apresente uma reflexão acerca das consequências da acção do Homem no planeta Terra, num texto de 200 palavras.

«Na verdade, não são os avanços científicos e industriais que ameaçam o Homem e a Natureza, mas sim a maneira errada e inconsciente como a Humanidade aplica as suas conquistas tecnológicas.»

Análise, discussão e interpretação de dados

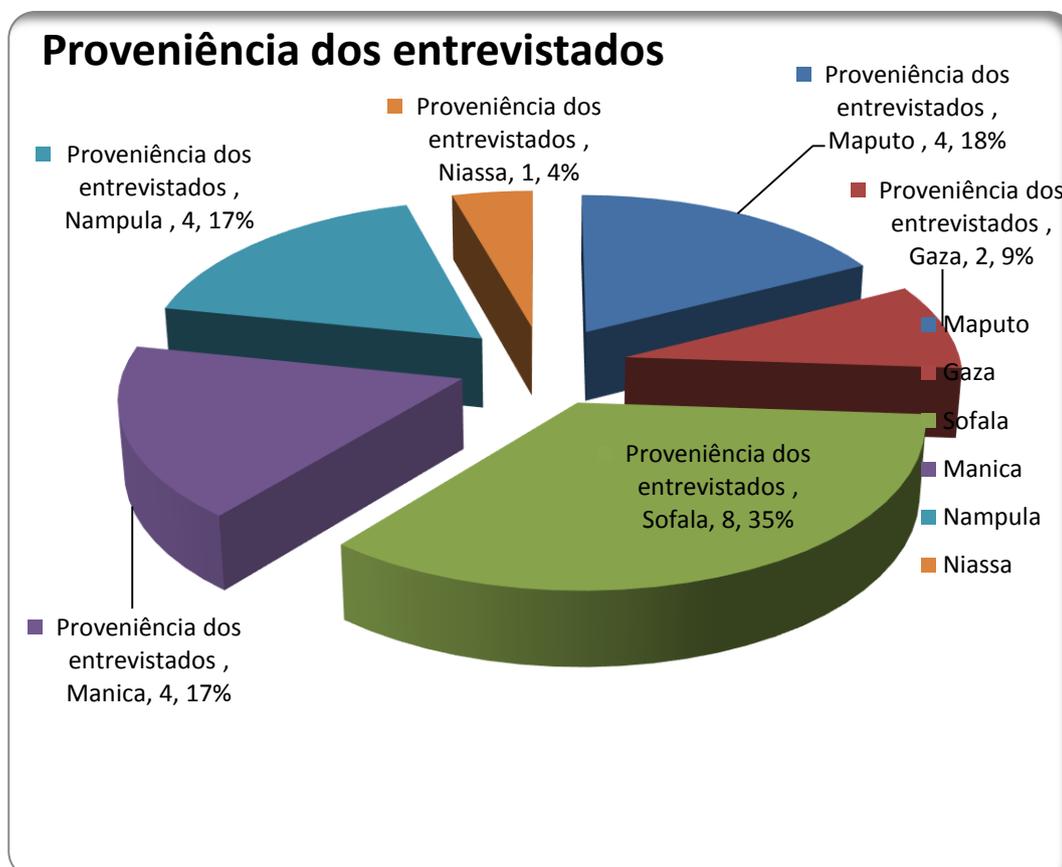
Por estarmos a analisar a questão de literacia olhando para as capacidades de uso da língua torna-se inevitável trazermos a caracterização sociolinguística dos nossos informantes pois esta pode até certo ponto influenciar nos nossos resultados.

Característica Sociolinguística dos Informantes

Nestes termos o primeiro aspecto aqui destacado faz referência a proveniência do nosso público-alvo pois, a proveniência ligada à língua materna de cada informante assim como o contexto de aprendizagem da língua portuguesa podem até certo ponto trazer resultados positivos ou negativos no que diz respeito ao nível de literacia de cada informante.

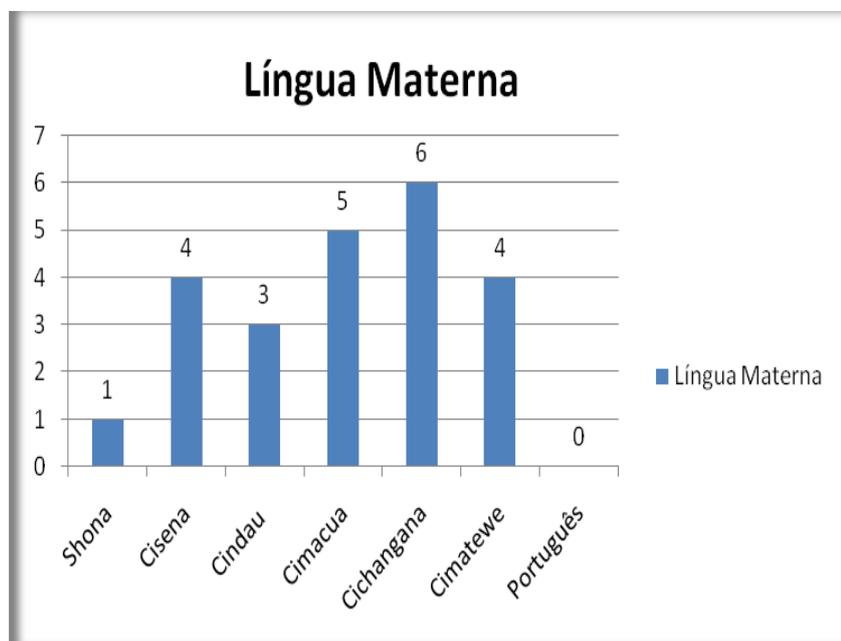
Como se pode ver no gráfico abaixo apresentamos as proveniências dos nossos inquiridos, o mesmo, até certo ponto ilustra a diversidade cultural existente na nossa Universidade, que segundo os dados a maioria dos nossos estudantes são provenientes das províncias de Sofala, Manica, Maputo e Nampula sendo oito (8), quatro (4), quatro (4) e quatro (4) respectivamente.

Gráfico 1



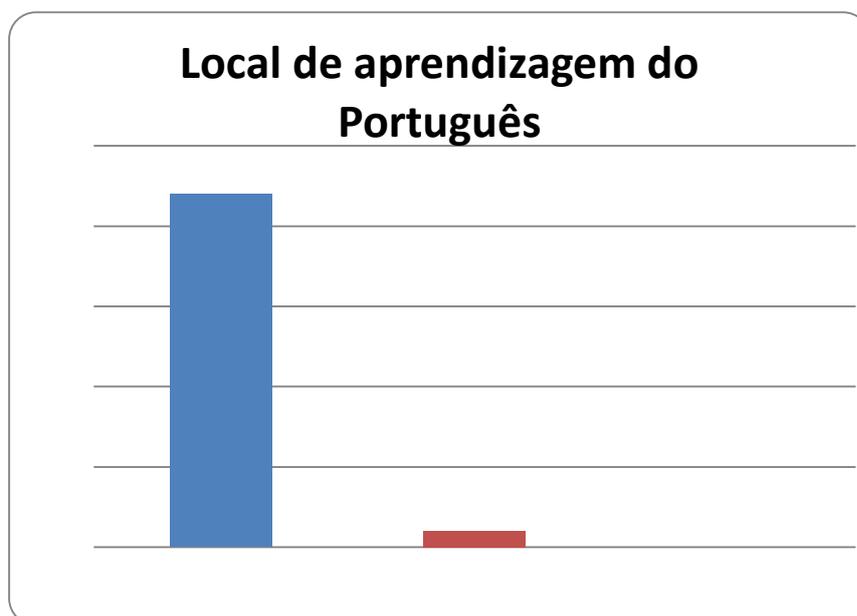
Por estarmos a abordar um tema que faz referência a questões linguísticas tornou-se inevitável trazermos a distribuição linguística dos nossos entrevistados, no que tange a língua materna assim observou-se que as línguas mais faladas pela nossa amostra são Cisena, Cixangana, Eimacua e Ciuteve, como se pode conferir o gráfico 2.

Gráfico 2



Local de aprendizagem do Português

Gráfico 3



Os dados ora apresentados são pertinentes, pois, como se sabe a L1 exerce uma forte influência sobre a L2 e neste caso, alguns problemas de literacia que abordamos estão directamente aliados a questões de interferência linguística, isto é entre as línguas Bantu que constitui a L1 da maior parte dos nossos informantes e a língua portuguesa que constitui a L2.

Segundo Gonçalves & Maciel (1996) "Na aquisição/ aprendizagem da L2 língua segunda o locutor passa por vários estágios interlinguagens e que várias estruturas "desviantes" permanecem fossilizadas mesmo quando se supõe que elas estejam erradicadas".

Para além do factor interferência linguística, está também a sobre generalização de regras, como se sabe, cada língua é estruturada e regida por regras próprias, porém notamos nos nossos informantes uma tendência de sobre generalizar as regras morfo - sintácticas e de concordância.

A título elucidativo apresentamos um excerto da composição do informante C23 a qual le-se:

"*através destas acções perdemos várias vidas humanas, afectam ao clima que detemos as chuvas excessivas que nascem as cheias que desabam casas das pessoas, bens e serviços, degradando assim ao outrem"

Nesta passagem, o nosso informante, à semelhança de muitos outros, para além de apresentar lacunas ortográficas, usou inadequadamente certas expressões, na sua maioria resultantes de uma tradução literal da sua L1 para o português, gerando ilações e ordem lexical, semântica, sintáctica e de concordância.

Na perspectiva de Leiria, (1996) "Os estudos feitos sobre o ensino/ aprendizagem de Língua Segunda apresentam argumentos a favor de que algumas interlínguas podem ser tidas em conta para avaliação da hierarquia".

Analiseemos mais um extrato da composição do estudante C1 da qual podemos ler

"*O homem não está saber usar tecnologias, estão a poluir o mundo".

Fazendo uma análise cuidadosa desta frase encontramos dois problemas relacionados com as interlínguas, mais concretamente com a interferência entre a língua bantu e portuguesa, ora vejamos.

Há uma supressão propositada do determinante, em vez de dizer o homem não esta a saber usar as tecnologias, ele simplesmente dia *o homem não esta saber usar tecnologias.

Em línguas bantu a supressão do determinante, não constitui desvio, por isso fazendo uma interferência entre as línguas o individuo acaba produzindo enunciados desta natureza.

Por outro lado, ainda na mesma frase diz “estão a poluir o mundo”. Se não tivermos o cuidado podemos pensar que está a usar o plural (eles), daí que não constitui erro, mas se repararmos o início da frase ele diz “o homem”.

Este tipo de desvio deve-se a tradução literal da expressão em língua bantu para a portuguesa. É normal em língua bantu usar-se o plural para se referir a uma pessoa no singular, pois em algumas línguas bantu, o singular não relava respeito, daí que traduzindo literalmente expressões do bantu para o português podemos encontrar expressões do tipo

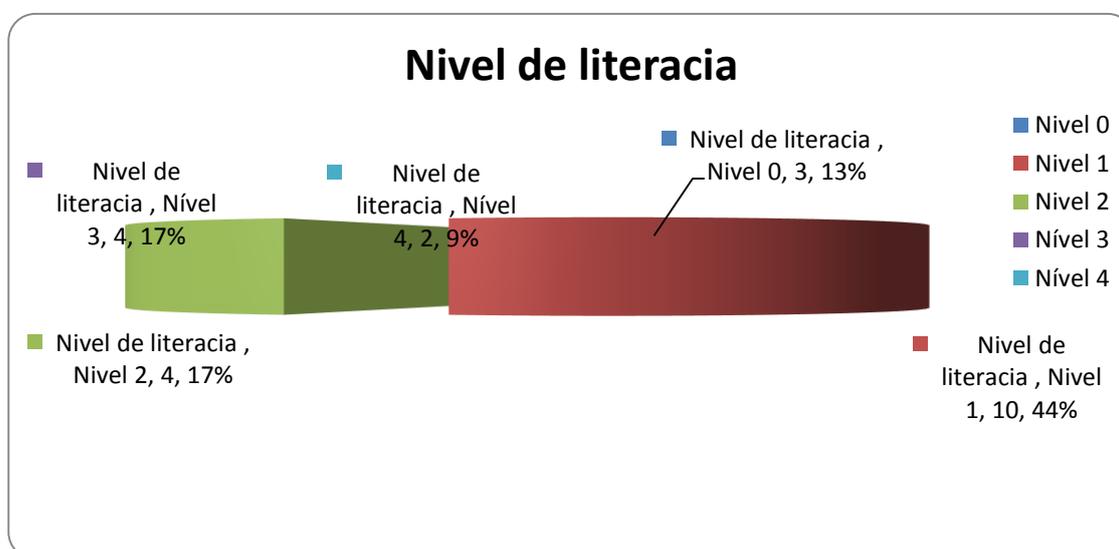
*Vocês papá hão-de vir almoçar?

Nível de literacia

Feita a relação erro aliada ao factor sociolinguístico dos nossos informantes, passas de seguida a caracterizar e estratificar as suas competências de literacia em bniveis e padroes estabelecidos.

Como já se fez alusão nos pressupostos teóricos este constitui um indicador indispensável do desenvolvimento das sociedades em geral e em particular um catalisador das intervenções na vida social, na busca de solução para a existência de uma sociedade mais saudável a mercê das acções do desenvolvimento sustentável. Assim, observe-se o gráfico 4 que ilustra os diferentes níveis de literacia dos nossos informantes.

Gráfico 4



Nível 0

Fazendo uma análise qualitativa das respostas apresentadas no nível 0 importa recordar que segundo o que citamos nos pressupostos teóricos, pertencem a este nível todos aqueles que apresentaram incapacidade total, a título de exemplo podemos observar a composição do informante "27 C" que diz:

"Baltazar é filho de João Francisco e de Marta Maria um descendente da família religiosa (...)"

Como se pode ver esta composição está completamente descontextualizada da questão em análise. De salientar que está é apenas uma amostra de tantas outras que nem sequer conseguiram ler e perceber o enunciado. Questionamo-nos: Não será essa a causa do insucesso universitário? O que é que podemos esperar de um estudante que vai a biblioteca, lê frequentemente, mas percebe o contrário do que vem nos manuais? Como alcançar o desenvolvimento sustentável se o grupo alvo lê e interpreta erradamente as informações e apelos feitos? Que qualidade e inovação pode-se esperar?"

Nível 1

Passando a analisar as composições estratificadas para o nível 1 podemos fazer menção a composição do informante "32 B" da qual pode-se ler:

"*Os avanços tecnológicos nas indústrias é uma forma de ajudar nos seres humanos, não só na preservação e conservação da nossa saúde mais também em outros aspectos como obter e adquirir de uma maneira mais simples".

"*(...)Nos como seres humanos temos o uso de avanços tecnológicos, mas não conservamos de maneira correcta. É daí que surgem muitas consequências para o planeta terra isso muita das vezes acontece porque a humanidade não contribui para o bem estar do planeta terra. (...)"

Como se pode depreender da citação apresentada, este apesar de estar mais próximo do contexto em relação ao informante anterior, ele não destacou, durante a sua elocução nenhum aspecto que diz respeito a acção do homem na natureza e apenas limitou-se em repetir as informações apresentadas na citação que lhes foi apresentada de base.

De recordar que os estudantes com este nível de literacia não são capazes de associar informações, eles apenas reproduzem informações lidas, o seu método de estudo é a memorização e repetição papagueada.

Este nível de estudante tem de positivo a sua capacidade e leitura e retenção da informação, todavia torna-se nulo na medida em que ele não é capaz de descodificar, interpretar e muito menos de aplicar na prática os conhecimentos.

Quantas vezes encontramos estudantes preocupados em apenas decorar o que vem plasmado nos manuais e apresenta-los tal como estão sem a capacidade de fazer a discussão e crítica. A este tipo de aprendizagem chamamos de aprendizagem papagueado.

Um outro elemento, não menos importante, que queremos trazer para a análise, é a desconstrução frásica aliada ao desconhecimento das categorias lexicais e morfológicas das palavras. Ora vejamos que ele não consegue fazer a distinção entre “mas e mais”, “nós e nos” e muitas outras palavras.

Quantas vezes os estudantes e até mesmo docentes só estão preocupados com o conteúdo, relegando ao segundo plano as questões ortográficas? De recordar que a aplicação errada de uma classe morfológica implica a distorção total da semântica global do enunciado.

Constitui também uma das características dos estudantes com o nível 1 de literacia a capacidade de encontrar informações sinónimas, mas com alguns elementos fora do contexto, tal como elucida o extrato seguinte da composição do informante “25 C” na qual se pode ler

“As consequências da acção do homem no planeta terra tem acontecido de diversos modos, mas também as vezes o próprio Homem é feito da consequências do pecado original.

(...)também visto que o homem é feito de certas tentações as consequências são os obstáculos para os homem para aprenderem com o seu próprio erro, apesar disso não acontecer. O homem sempre pensa no seu bem e não no seu próximo e é isso que faz com que as consequências no planeta aumente.”

Podemos observar que o informante apresentou informações sinónimas, todavia, mesmo querendo respeitar a sua crença religiosa, ao fazer alusão ao pecado original começa a descontextualizar-se.

Nível 2

Passemos de seguida a analisar o nível 2 de literacia de salientar que são estratificados para este nível os estudantes com a capacidade de relacionar ou associar a informação contida no enunciado e a questão apresentada, para tal, usemos como exemplo o extrato da composição do informante “10 A” que na sua elocução refere o que passamos a citar:

“Na verdade não são os avanços científicos industriais que ameaçam o homem no planeta terra, mas sim a maneira como o homem concebem a evolução de diversos campos científicos.

O homem sendo um ser racional capaz de fazer o mundo desenvolver em diferentes áreas (...) o homem sofre consequências destas mesmas acções (...).”

Notamos neste estudante a sua capacidade de, por um lado, ler e interpretar o enunciado e por outro de relaciona-lo à questão de partida. No seu comentário relaciona os avanços tecnológicos, referidos no enunciado, à capacidade racional do homem e as ameaças ao homem no planeta terra, também referidos no enunciado, com as consequências das acções do próprio homem.

Este nível apesar de não ser o desejado, revela-se bastante encorajador, na medida em que o estudante é capaz de reproduzir conhecimentos a partir de uma base apresentada, caberá aos docentes como facilitadores do PEA apresentarem as referidas bases para que os estudantes, com este nível de literacia produzam os conhecimentos como sujeitos activos do PEA.

Nível 3

Quanto ao nível 3 de literacia em que se espera que o estudante tenha a capacidade de integração de informação de forma a resumir as ideias básicas contidas no texto e fundamentar uma conclusão. Tomemos a título de exemplo o excerto da composição do informante “41 A” da qual pode-se ler:

“(...) temos por exemplo um engenheiro de construção de avionetas, nos seus trabalhos ele poderá se deparar com resíduos que pretendia deita-los e onde ele deitará?? (..) desta forma ele estaria a prejudicar o planeta.

Notamos neste trecho a utilização da interrogação retórica, a capacidade retórica foi desde os tempos usado tanto pelos oradores e filósofos de renome como forma de resumir o essencial que pretende transmitir para persuadir e convencer os interlocutores.

O mesmo informante conclui a sua composição com a seguinte passagem “cuide bem do planeta, ele não te foi doado pelos seus pais, mas te foi emprestado pelos seus netos”.

Observamos a capacidade de fundamentar a conclusão ao se referir os termos “pais e netos” ele pretende transmitir a ideia de passado e futuro, assim ele quer chamar a consciência de que as acções do homem sobre o planeta não têm consequências para o passado, mas sim para o futuro.

Nível 4

No que concerne ao nível 4, por sinal o nível mais alto de literacia referenciado pelos autores que citamos nos pressupostos teóricos, apenas duas composições nomeadamente as dos informantes “40 A e 23 A” apresentaram elementos correspondentes, como podemos elucidar com a seguinte passagem da composição do informante “40 A”

“O homem aplica de forma errada as descobertas, conquistas tecnológicas, o que pode trazer inúmeras consequências (...) uma das maiores consequências, se não a maior é o aquecimento global que é provocado pelas poluições (..) a destruição da camada do ozono e que pode ser fatal”.

De salientar que este informante foi com sucesso capaz de fazer uma integração múltipla da informação, tal como é exigido para este nível de literacia, ora vejamos ele aborda a questão do desenvolvimento, da tecnologia, aquecimento global, a destruição da camada do ozono e num outro desenvolvimento que não citamos refere-se acerca do desflorestamento.

Como se pode ver faz uma abrangência multidisciplinar e apresenta propostas claras para a solução do problema, entre as quais citamos:

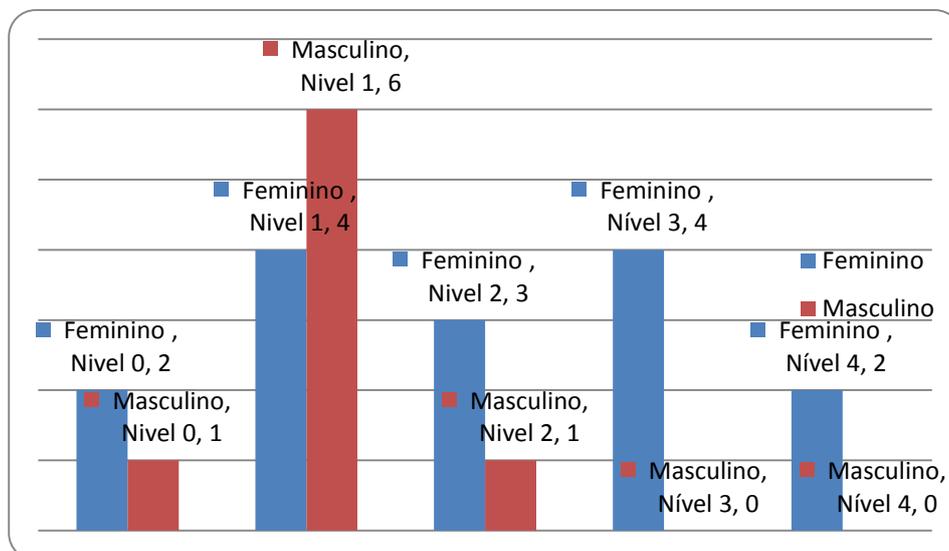
“Podemos diminuir o aquecimento global evitando qualquer tipo de poluição; evitar tudo aquilo que contribui directa ou indirectamente para a destruição da camada do ozono; fazer o reflorestamento «corta uma planta e planta outra»; montagem de filtros nas indústrias; evitar a construção de indústrias em locais impróprios.

De facto a um estudante com um nível aceitável de literacia é exigido que perceba o problema, discuta-o, faça a sua contextualização e a partir de conhecimentos múltiplos e interdisciplinares apresente propostas de solução para o mesmo problema.

Nível de literacia e Sexo

O gráfico que se segue apresenta a discriminação do nível de literacia por sexo, ora vejamos:

Gráfico 5



Como se pode notar, apesar de no nível 1 de literacia o número de positivas dos informantes do sexo masculino é relativamente maior quando comparado com o do sexo feminino, nos restantes níveis os informantes do sexo feminino revelam ter maior capacidade de literacia em relação aos do sexo oposto.

Na nossa análise achamos que a camada feminina é a que mais se preocupa em questões formais e de estética na vida real e essa capacidade de procura pela organização, belo e estética transcende até ao nível linguístico, facto que as coloca em vantagem em relação ao sexo oposto.

Conclusão e recomendações

Partindo dos objectivos traçados, os resultados das composições em análise conjugadas com os pressupostos teóricos chegamos as seguintes conclusões:

A literacia reveste-se de capital importância para o processo de ensino e aprendizagem;

O insucesso universitário que deparamos em certa medida está associado ao nível de literacia, pois por mais que o docente apresente a bibliografia e o estudante passe horas a fio a ler, mas lê mal, entende mal o que leu, o resultado será negativo;

Para o alcance do desenvolvimento sustentável que se almeja é necessário que os intervenientes e interventores sejam dotados de capacidade de literacia, pois as entidades de tutela, tais como a UNESCO, associações ligadas ao meio ambiente emitem informações e apelos, mas se estes forem mal lidos e mal interpretados, de nada valerão.

O nível de literacia dos estudantes do ano propedêutico na FCS revela-se insatisfatório a medida que do total da amostra 57%, enquadra-se nos níveis 0-1 e 43% nos níveis 2-4;

Que todos os docentes se preocupem não só com a suposta compreensão dos conteúdos das respostas que os estudantes apresentam, mas também pela forma, pelo rigor linguístico porque é este que espelha o seu nível de desenvolvimento e visão que tem da ciência.

Referências bibliográficas

- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Braga, M. I. (2009). Uma formação útil para a literacia no novo contexto de Bolonha. In M. M. Borges, & E. S. Casado, (org.), *A Ciência da Informação criadora de conhecimento* (pp.287-310). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Buque, D. & Munguambe, A. "Situational Analysis of Adult Literacy in Mozambique". In: *Adult Literacy: Putting Southern African Policy and Practice into Perspective*. [s.n., s.d.].
- CNE (2006). *Situação Nacional de Literacia: Actas do seminário Realizado em 18 de Outubro de 1995*. Lisboa: Ministério de Educação
- INE (2006). *Manual de Conceitos e Definições Estatísticas de Moçambique*. Maputo: INE,.
- Tuijnman, A., Kirsch, I., Jones, S., Murray, T. S. (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD/Statistics Canada.
- Sim-Sim, I. (2001). Um retrato da situação: Os dados e os factos. In I. Sim-Sim (org). *A formação para o Ensino da Língua Materna*. Lisboa: INAFOP e Porto Editora.
- Soares, Magda (2004:5) "Letramento e alfabetização: as muitas facetas". In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan./Fev./Mar./Abr.
- Sebastião, F. & Gomes, M. (s.d: 3). *Estudios internacionales de literacia de adultos: resultados comparados y problemas metodológicos*. Acedido a 21 de Julho de 2014 em www.oei.es/fomentolectura/.
- Watson, J. (2006). *Statistical Literacy at School. Growth and Goals*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Expectativas dos finalistas das Escolas do Ensino Secundário da Cidade de Lichinga

Felipe André Angst

Universidade Católica de Moçambique

fangst@ucm.ac.mz

Resumo

O presente trabalho investigativo tem como objetivo de verificar as expectativas dos jovens finalistas do Ensino Secundário da Cidade de Lichinga. Desejarão prosseguir com os estudos? Desejarão trabalhar? Em que condições o farão? De enfoque qualitativo com recurso à técnica de inquérito por questionário foram inquiridos 1068 alunos da 12ª classe das duas únicas escolas secundárias que oferecem este nível de ensino na cidade de Lichinga, ambas públicas. Os participantes foram alunos de ambos os sexos (53% rapazes e 47% raparigas) com idade entre 16 a 24 anos. Os Resultados indicam que 41.47% dos jovens pretendem ingressar no Ensino Superior depois da conclusão do Ensino Secundário e 34.17% irão a de procura de emprego e ingressar no mercado de trabalho e 19.75% e escolheram fazer um curso profissionalizante e os restantes querem fazer seu próprio negócio ou não sabe. Os resultados confirmam o Ensino Superior como alternativa mais desejada dos alunos que chegam ao final do Ensino Secundário, mas não tão natural como se pensa.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Expectativas; Ensino Superior; Mundo do Trabalho.

Questão de investigação

Quais as expectativas dos estudantes finalistas das Escolas do Ensino Secundário da cidade de Lichinga? Desejarão prosseguir com os estudos? Desejarão trabalhar?

Fundamentação teórica

O início da juventude é uma fase da vida caracterizada por decisões relacionadas aos papéis sociais a serem assumidos pelo indivíduo. Entre estes, o papel de trabalhador ou estudante.

O jovem Moçambicano ao concluir o Ensino Secundário espera pelo primeiro emprego (autónomo ou dependente) ou pela continuação dos estudos, seja profissionalizante ou o ingressar no Ensino Superior.

Quanto ao primeiro emprego faltam oportunidades para os jovens e o negócio informal de capulanas, chinelos e sapatos muitas vezes é a única alternativa que encontram face ao

desemprego. Outros na falta de alternativas encontram o que chamamos de auto emprego no fabrico de blocos, mercearias.

Para a Continuação dos estudos a nível superior na cidade de Lichinga existem 04 Instituições que oferecem este tipo de Ensino, são: Universidade Católica de Moçambique - Extensão de Lichinga (privada) que oferece cursos de Licenciatura em Direito, Administração Pública e Economia e Gestão, Universidade Pedagógica (publica), oferece 19 cursos de Licenciatura entre eles Inglês, Português, Química, Biologia, História, Geografia, Matemática, Recursos Humanos, Filosofia, Direito, Agropecuária..., Universidade Lúrio (publica) oferece Licenciatura em Engenharia Florestal e Desenvolvimento Rural e o Instituto Superior de Gestão, Economia e Finanças (privada) que oferece cursos de Licenciatura em Contabilidade e Auditoria, Economia, Direito e Gestão de Recursos Humanos.

O presente trabalho investigativo tem o objetivo de verificar as expectativas dos jovens finalistas do Ensino Secundário da Cidade de Lichinga. Desejarão prosseguir com os estudos? Desejarão trabalhar? Em que condições o farão?

Para o efeito iremos fazer uma breve revisão sobre o processo educacional moçambicano com o objetivo de esclarecer as possibilidades de continuação dos estudos para os jovens recém-graduados no Ensino Secundário e quais são as possibilidades de continuação dos estudos na cidade de Lichinga. A seguir, elencar aspetos importantes da expansão do ensino superior em Moçambique em geral e Lichinga em particular e finalmente serão discutidos os meandros do ingresso no Ensino Superior.

Em Moçambique o Ensino Primário é de sete classes, gratuito e de carácter obrigatório. O Ensino Secundário é da 8ª a 12ª classes. Depois de concluir o Ensino Secundário o estudante pode dar continuidade a sua formação ingressando no Ensino Técnico-Profissional e vocacional ou Ensino Superior.

O objetivo do Ensino Secundário (Guião do Professor, 2014) é formar cidadãos competentes aptos para enfrentar e solucionar problemas com criatividade inseridos na vida das suas comunidades e no mercado de trabalho e preparados para prosseguir os seus estudos. Na cidade de Lichinga existem 02 escolas que oferecem este tipo de Ensino, Escola Secundária Paulo Samuel Kankhomba, com 1.791 alunos na 12ª classe e Escola Secundária Cristiano Paulo Taimo com 403 alunos na 12ª classe, mas opção A – Comunicação e Ciências Sociais, opção B – Matemática e Ciências Naturais e opção C – Artes Visuais e Cénicas.

O Ensino Técnico-Profissional e vocacional (Guião do Professor, 2014) tem como objetivo a condução a um permanente processo de desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva com mão-de-obra competente. Na cidade de Lichinga não existem instituições que oferecem cursos Técnico – Profissional pós Ensino Secundário.

O Ensino Superior (Lei nº 27/2009, artg. 3) define como um dos objetivos “formar, nas diferentes áreas do conhecimento, técnicos e científicos com elevado grau de qualificação, difundir valores éticos e deontológicos; prestar serviços à comunidade, criar e promover nos cidadãos a intelectualidade além de constituir uma alavanca imprescindível para atender as necessidades do acelerado desenvolvimento económico do País”. Na cidade de Lichinga, como já referenciamos, existem 04 Instituições que oferecem este tipo de Ensino são: Duas privadas Universidade Católica de Moçambique - Extensão de Lichinga e Instituto Superior de Gestão, Economia e Finanças e duas publicas, Universidade Pedagógica e Universidade Lúrio.

O desejo do jovem moçambicano residente em Lichinga de ingressar no Ensino superior é, em princípio, um problema principalmente pelos processos seletivos concorridíssimos para ingressar nas Universidade Publicas onde as propinas são mais acessíveis comparadas as Instituições privadas e a falta de opções de cursos de Licenciatura, por exemplo, Medicina, Engenharia, Mineralogia e Informática.

Este estudo teve como objectivo colher informações sobre os prováveis caminhos a serem trilhados pelos finalistas do Ensino Secundário das Escolas da Cidade de Lichinga. A expectativa natural dos finalistas vai pela via da continuação dos estudos através do ingresso na educação superior como meta prioritária em detrimento de outras possibilidades de formação, ou ingresso no mercado de trabalho.

Desenho metodológico

De enfoque qualitativo com recurso à técnica de inquérito por questionário o público alvo desta pesquisa foram todos os estudantes finalistas das Escolas Secundárias da Cidade de Lichinga num universo de 2.194 finalistas. Participaram do estudo 1068 alunos da 12ª classe das duas únicas escolas secundárias que oferecem este nível de ensino na cidade de Lichinga, ambas são públicas. Os participantes foram alunos de ambos os sexos (53% rapazes e 47% raparigas) com idade entre 16 a 24 anos, melhor especificados na tabela 1.

Foram inquiridos todos os alunos finalistas da 12ª classe do turno laboral presentes na sala de aula no dia da aplicação do questionário que totalizou uma amostra de 1.068 alunos.

Um questionário foi desenvolvido para levantar informações sobre as Características sócioeconómicas dos inquiridos; Identificação das expectativas em termos de prosseguimento de estudos e/ou ingresso no mercado de trabalho; Opiniões, reflexões ou críticas sobre as expectativas pós Ensino Secundário;

Partindo da questão central sobre os prováveis caminhos a serem trilhados pelos finalistas do Ensino Secundário das Escolas da Cidade de Lichinga foi elaborado seis opções/expectativas para a pergunta “O que vai fazer depois de concluir a 12ª Classe”: a) Fazer um curso de licenciatura, b) Procurar emprego e ingressar no mercado de trabalho,

c) Fazer um curso profissionalizante. Qual?, d)Fazer seu próprio negócio, e) Outro. Qual?, f) Não sabe.

Procedimentos e considerações éticas

A coleta de dados foi feita de forma coletiva em sala de aula durante o tempo de aula dos alunos. Os alunos receberam o questionário das mãos de ajudantes do autor desta pesquisa que foram pré informados sobre os objetivos desta pesquisa. Antes da aplicação do instrumento de recolha de dados, os ajudantes foram orientados a dar uma rápida explicação sobre os objetivos e algumas considerações éticas assegurando-lhes sigilo total.

Apresentação e análise dos resultados

Os respondentes deste trabalho investigativo foram alunos da 12ª classe que estudam na Escola Secundária Paulo Samuel Kankhomba e Escola Secundária Cristiano Paulo Taimo no turno laboral com idades entre 16 a 24 anos.

Tabela 1: Idade dos participantes da pesquisa

Idade	Quantidade	Percentagem %
24 anos	21 alunos	1.97%
23 anos	21 alunos	1.97%
22 anos	29 alunos	2.72%
21 anos	74 alunos	6.93%
20 anos	43 alunos	4.03%
19 anos	269 alunos	25.19%
18 anos	332 alunos	31.09%
17 anos	198 alunos	18.54%
16 anos	81 alunos	7.59%
Total:	1.068	100%

A maioria dos alunos que estão na 12ª Classe tem idade entre 17 a 19 anos, sendo que 31.09% com 18 anos, 25.19% com 19anos e 18.54% com 17 anos. A idade é bastante desejável para a classe que estão a frequentar, não encontramos desfasagens significativas.

Tabela 2 – Sobre quem é seu encarregado de educação

Alternativas	% quem é seu encarregado de educação dos 1068 inquiridos
Pai e mãe	441 = 41.29%
Só o Pai	157 = 14.70 %
Só a Mãe	260 = 24.34%
Um familiar	210 = 19.66%

Na Tabela 2 para 41.29% dos inquiridos o encarregado de educação é o pai e a mãe, para 24.34% só a mãe, para 19.66% um familiar e para 14.70% só o pai.

As famílias têm um grande papel a desempenhar no processo de educação dos seus filhos. É no seio familiar que o jovem desenvolve sua personalidade e desenvolve actividades de auto-estudo sob olhar atento do pai e da mãe comprometidos com a educação escolar dos seus educandos.

Tabela 3 – Sobre o nível de escolaridade do seu encarregado de educação

Alternativas	% do nível de escolaridade do encarregado de educação
Analfabeto	24 = 2.24%
Ensino Primário incompleto	72 = 6.74%
Ensino Primário completo	149 = 13.95%
Ensino Secundário incompleto	143 = 13.38%
Ensino Secundário completo	285 = 26.68%
Ensino Superior incompleto	116 = 10.86%
Ensino Superior completo	279 = 26.12%

Ao observar a tabela acima identificamos que 26.12% dos encarregados de educação já possuem nível superior completo e que 26.68% possuem nível secundário e apenas 2.24% dos encarregados de Educação dos estudantes finalistas em questão são analfabetos. Com os dados recolhidos não sabemos se os que tem o nível em questão incompleto se estão a estudar ou não.

Importa ressaltar que 26.68% dos pais e encarregados de educação possui o Ensino Secundário Completo e 26.12% o Ensino Superior Completo o que pode influenciar positivamente nas expectativas dos finalistas quanto a continuidade dos estudos.

Tabela 4 – Sobre a profissão do encarregado de educação

Alternativas	% profissão do encarregado de educação
Desempregado	166 = 15.54%
Agricultor	132 = 12.35%
Professor	235 = 22.00%
Funcionário Público. Que sector?	489 = 45.78% Referente ao sector que está afeto: Educação, saúde, finanças, policia, STAE, Assembleia da republica, FIPAG.
Empresário	27 = 2.52%
Outro. Qual?	19 = 1.77% Qual? Pedreiro, contabilista, comerciante.

A maioria dos encarregados de educação são funcionários públicos com 45.78% afetos aos sectores de educação (RH, Secretaria...), saúde, finanças, segurança. 22.00% são professores, 15.54% são desempregado, 12.35 são agricultores, 2.52% são empresários e 1.77 exercem outras atividades tais como pedreiro, contabilista...

Os desempregados provavelmente são aqueles que não tem um contrato de trabalho e todos os dias vão procurar alguma coisa para fazer, o que se chama de "biscato".

O Ensino Básico, 1ª a 7ª classe em Moçambique é gratuito e os demais níveis não. Neste caso o acesso, permanência e sucesso pode ser comprometido dependendo da situação sócio-económica do encarregado de educação e as expectativas de continuação dos estudo frustradas quando obrigados a procurar trabalho para sustento próprio e ou da sua família.

Tabela 5 – Sobre o salário aproximado do encarregado de educação

Alternativas	% do salário aproximado do encarregado de educação
até 3.826,00 meticais	173 = 16.19%
entre 3. 826,00 até 7 mil meticais	135 = 12.64%
entre 7 mil meticais a 10 mil meticais	232 = 21.72%
entre 10 a 20 mil meticais	172 = 16.10%
entre 20 a 40 mil meticais	102 = 9.55%
mais de 40 mil meticais	69 = 6.46%
não respondeu	185 = 17.32%

O salário está relacionado com o emprego do encarregado de educação como a maioria são funcionários públicos e professores onde o salário varia dependendo do escalão e anos de trabalho, deste modo 21. 72% recebem entre 7 mil meticais a 10 mil meticais, 16.19% recebem até 3.826,00 meticais, 16.10% auferem um salário entre 10 a 20 mil meticais, 12.64% ganham um salário entre 3. 826,00 até 7 mil meticais e apenas 6.46% recebem mais de 40mil meticais, 17. 32% dos inqueridos não responderam.

A frequência do ensino superior caracteriza-se, muitas vezes, por ser um processo que se faz acompanhar da emancipação e autonomia crescente dos jovens face ao seu encarregado de educação. Há uma relação directa entre nível de escolaridade, profissão, salário e opção de escolha depois de concluir a 12ª classe.

A Tabela 6 apresenta as expectativas, os prováveis caminhos a serem trilhados pelos alunos depois de concluírem a 12ª classe.

Tabela 6- Sobre o que vai fazer depois de concluir a 12^a classe.

Alternativas	% das escolhas dos 1068 inquiridos
Fazer um curso de licenciatura	443 = 41.47%
Procurar emprego e ingressar no mercado de trabalho	365 = 34.17%
Fazer um curso profissionalizante. Qual?	211= 19.75% entre as opções de cursos técnicos – profissionalizantes as mais citadas foram professor seguida de saúde, administração pública, Ciência e tecnologia, contabilidade, ciências policiais, guarda fronteira, eletricidade, motorista, arquitetura.
Fazer seu próprio negócio	31 = 2.90%
Não sabe	18= 1.68%

Note-se que a alternativa fazer um curso superior foi escolhida com maior frequência (41.47%) seguida de procurar emprego e ingressar no mercado de trabalho (34.17%) seguida por fazer um curso profissionalizante (19.75%).

Tanto o Ensino Superior Público como o Privado são pagos, nesta perspectiva foi importante saber questão económicas relacionadas ao Encarregados de educação que influencia directamente na escolha da alternativa profissional pós ensino secundário.

E sobre a pergunta aberta do questionário, qual sua opinião sobre as opções de escolha profissional ao concluir o Ensino Secundário, as reflexões com maior incidência recaíram sobre que fazer um curso licenciatura é o caminho natural, normal, o desejável, o sonho, porém a falta de condições financeiras faz com que o jovem procure em primeiro lugar um emprego para depois entrar no Ensino Superior, como reflete um inquirido “ não adianta fazer nível superior a confiar no bolso de outrem, vou procurar emprego”.

40% dos respondentes da pesquisa responderam que irão procurar emprego para ajudar a sua família ou fazer um curso técnico-profissionalizante por insuficiência de valores e depois procurar emprego e finalmente fazer uma licenciatura.

Discussão dos resultados

Fazer um curso de licenciatura (41.47%) foi a opção escolhida com maior frequência mas sem muita diferença para procurar um emprego ou ingressar no mercado de trabalho (34.17%) como atividades possíveis de serem assumidas pelos jovens após o término do Ensino Secundário. Este dado indica que os estudantes finalistas atribuem grande importância ao ingresso no Ensino Superior porém limitações financeiras retardam este sonho fazendo que muitos procurem emprego para posteriormente ter condições de pagar sua licenciatura sem precisar depender dos encarregados de educação.

A combinação teórica dos dados “escolaridade”, “emprego” e “salário” dos encarregados de educação pode influenciar sobre as expectativas dos finalistas propostas pelo instrumento de recolha de dados. Alunos cujo encarregado de educação possuía Ensino Superior foram os que mais escolheram a alternativa fazer um curso de licenciatura. Encarregados de educação desempregados ou agricultores escolheram mais a opção de procurar emprego e ingressar no mercado de trabalho. E encarregados de educação com nível médio e com salários até 10 mil meticais escolheram a alternativa de fazer um curso técnico-profissionalizante com pequena variação para procurar emprego e ensino superior. Esses resultados indicam que o ingresso no Ensino Superior parece estar directamente relacionada com aquilo que são seus encarregados de educação sobre a escolha por caminhos a serem seguidos após o término do Ensino Secundário.

Considerações finais

Os resultados encontrados nos remetem a ideia de que o ingresso no Ensino Superior tem sido valorizado como principal caminho a ser trilhado pelos jovens que chegam ao fim do Ensino Secundário. Os dados informam que mesmo não conseguindo ingressar no Ensino Superior imediatamente após concluir o ensino secundário por motivos financeiros a educação superior é a expectativa consolidada entre os jovens.

Referencias Bibliográficas

Guião do Professor 2014, Ministério da Educação, República de Moçambique.

Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, Lei do Ensino Superior.

Percepções dos participantes dos cursos de HIV&SIDA, Saúde do seu perfil competencial e oportunidades profissionais. Estudo de caso

Hemma Tengler

Universidade Católica de Moçambique
htengler@ucm.ac.mz

Victor Nuvunga

Universidade Católica de Moçambique
vnuvunga@ucm.ac.mz

Resumo

No âmbito deste estudo foram investigadas as percepções dos participantes do seu perfil competencial e das suas oportunidades no mercado ou mudanças na carreira profissional de dois tipos de cursos em *blended learning* sobre HIV&SIDA oferecidos pela UCM no período de 2010 a 2013, nomeadamente o de Licenciatura em Estudos Interdisciplinares sobre HIV&SIDA e Saúde e os de curta duração, não académicos, sobre temas relacionados ao HIV e SIDA. Aplicou-se um inquérito online a todos os estudantes, usando perguntas de múltipla escolha e a escala Likert, tendo respondido ao questionário 64,9% dos estudantes da licenciatura e 58,2% de cursos curtos. Resultados: Nas habilidades usadas pelos respondentes após o curso é notória a pesquisa no internet sobre HIV, as habilidades em TICs, a elaboração de orçamentos e a facilitação de workshops sobre HIV&SIDA. Três quartos dos estudantes do curso de licenciatura afirmaram ter competências adquiridas na concepção de estratégias e planificação de intervenções de HIV. 80% dos estudantes do curso de curta duração notaram uma melhoria na comunicação de informação sobre HIV e saúde e na planificação e coordenação das intervenções de HIV com os intervenientes da resposta. O impacto dos cursos na carreira profissional dos graduados era maior em relação ao curso de Licenciatura. 42% dos graduados afirmaram que aumentou a sua empregabilidade e 17% foram promovidos por causa do curso. Somente 11% dos graduados dos cursos curtos foram promovidos ou encontraram novos postos de trabalho e somente 21% acharam que aumentou a sua empregabilidade. Na base do estudo concluiu-se que os cursos académicos em *blended learning* tiveram um impacto positivo na carreira dos graduados. As TICs influenciam positivamente o processo da aprendizagem e oferecem uma nova oportunidade de estudo acessível em zonas urbanas e rurais. Os cursos criam competências profissionais e de vida. Recomenda-se a promoção de mais cursos em *blended learning* também em outras áreas temáticas. Os cursos em *blended learning* facilitam a transição do ensino secundário e superior para o mundo de trabalho.

Palavras chave: competências, ensino-aprendizagem, e-learning, cursos online, blended learning, carreira profissional

Introdução

O presente estudo apresenta as experiências dos participantes de dois tipos de cursos em *blended learning* sobre HIV&SIDA oferecidos pela UCM no período de 2010 a 2013, nomeadamente o de Licenciatura em Estudos Interdisciplinares sobre HIV&SIDA e Saúde e de cursos não académicos de curta duração, sobre temas relacionados com o HIV e SIDA.

Ambos os cursos representam modelos e práticas da transição:

No caso do curso de licenciatura cujos estudantes já estavam inseridos no mercado de trabalho, o curso marca a transição para um nível académico, as mudanças do perfil competencial e a influencia desta transição na carreira profissional.

Os cursos de curta duração marcam a transição do ensino secundário para um curso profissionalizante não académico oferecido por uma universidade e as oportunidades profissionais criadas pelo curso.

Ambos os cursos usaram uma metodologia inovadora de ensino-aprendizagem: o *blended learning*, que é uma combinação do ensino convencional com o estudo online.

Durante o período do estudo, 94 estudantes frequentaram o curso de licenciatura e 55 estudantes os cursos de curta duração, provenientes de todas as províncias e de distritos do país.

O estudo teve como propósito investigar as percepções dos participantes destes cursos no desenvolvimento de competências e das oportunidades profissionais após o término do curso.

O presente artigo aborda no capítulo 1 a formulação do problema do estudo.

O capítulo 2 define os conceitos teóricos relevantes para o estudo e de estudos anteriores.

O capítulo 3 descreve os métodos de pesquisa e as técnicas de recolha de dados.

No capítulo 4 serão apresentados e analisados os resultados do estudo: o perfil dos estudantes e inquiridos, o perfil competencial após o término dos cursos e as mudanças na carreira profissional.

O capítulo 5 apresenta a discussão dos resultados e o capítulo 6 as conclusões e recomendações do estudo à luz dos resultados discutidos.

Contexto

Desde 2010 a Universidade Católica de Moçambique (UCM), Centro de Ensino a Distância (CED) em colaboração com a Faculdade de Ciências de Saúde (FCS) da mesma instituição promove cursos online sobre HIV&SIDA e Saúde.

Os cursos surgiram devido a demanda de técnicos qualificados para a resposta eficaz a epidemia de HIV&SIDA que assola o país. A iniciativa da UCM tem uma relação estreita com a missão da UCM de “preparar jovens adultos para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar a vida diária e contemporânea em Moçambique, dando respostas ao desenvolvimento moral e socioeconómico das comunidades e da nação” (UCM, 2012).

Com a taxa de prevalência nacional de HIV de 11.5% na faixa etária de 15 a 49 anos (INSIDA, 2010), Moçambique pertence aos 10 países do mundo mais afectados pela pandemia. A resposta a pandemia é coordenada pelo Conselho Nacional de Combate ao HIV&SIDA (CNCS). Fundos internacionais e assistência técnica estão disponíveis para implementar o Plano Estratégico Nacional (PEN III) e planos sectoriais.

Existe uma necessidade de recursos humanos qualificados com conhecimento extenso em aspectos múltiplos sobre a pandemia do HIV&AIDS que podem providenciar a liderança e gestão de programas de HIV no sector público e privado e nas ONGs. A UCM como uma instituição de ensino superior tenciona contribuir para o desenvolvimento de capacidades humanas necessárias através de cursos de qualidade e inovadoras.

Segundo o Plano Estratégico da UCM de 2012 a 2016 um dos objectivos estratégicos da UCM é “Difundir e utilizar práticas pedagógicas inovadoras, incorporando tecnologias para apoio do processo do ensino-aprendizagem, incluindo metodologias semipresenciais, modulares, híbridas e à distância” (UCM, 2012). Assim surgiu a iniciativa de oferecer cursos sobre HIV&SIDA online.

Formulação do problema do estudo

Em relação a qualquer processo de ensino-aprendizagem coloca-se a pergunta se culmina no desenvolvimento de competências. Esta pergunta ainda tem mais importância para cursos que usam um novo formato e novas metodologias como os cursos online.

Depois de ter completado cinco cursos de licenciatura e quatro cursos de curta duração online sobre a matéria de HIV e SIDA, surgiu a necessidade de conhecer a relevância destes cursos em dois aspectos:

Será que os cursos online de licenciatura e os cursos curtos sobre HIV&SIDA e Saúde conseguiram a desenvolver competências profissionais e de vida e estas competências estão sendo aproveitadas pelos graduados após o curso.

Será que os cursos facilitam a transição do ensino – do ensino secundário no caso dos cursos curtos e do ensino terciário no caso dos cursos de licenciatura - para o mercado de trabalho?

Será que os cursos influenciam positivamente a carreira profissional e a empregabilidade dos estudantes.

Ambos os problemas, o desenvolvimento de competências e a relevância dos cursos para a carreira profissional, foram investigados por este estudo.

Objecto do estudo

O objecto do estudo foram os dois tipos de cursos online oferecidos pela UCM sobre HIV&SIDA e Saúde no período de 2010 a 2013 nomeadamente o curso de Licenciatura em Estudos Interdisciplinares sobre HIV&SIDA e Saúde e os cursos de curta duração não académicos sobre temas relacionados com o HIV e SIDA. Em ambos os casos os objectos do estudo foram cursos que já terminaram e que produziram graduados.

O curso de Licenciatura em Estudos Interdisciplinares sobre HIV&SIDA e Saúde foi concebido como um curso online de um ano para académicos com o grau de bacharel. O curso destinou-se a profissionais médicos e não médicos interessados numa especialização na área de HIV&SIDA.

Os cursos de curta duração foram oferecidos online para estudantes com pelo menos 12^a classe e tinham uma duração de 10 semanas.

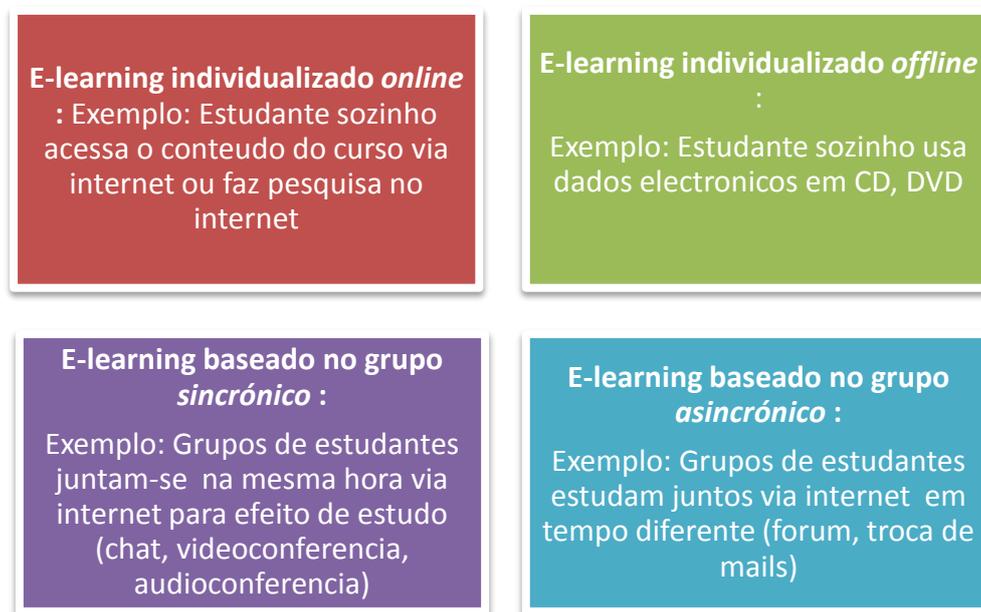
Fundamentação teórica

Em primeiro lugar seria importante diferenciar aqui os conceitos de “*e-learning*”, cursos online e “*blended learning*”.

O “*e-learning*” refere-se ao uso de equipamento electrónico baseados nos computadores que também usa o internet para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. O “*e-learning*” é considerado como uma metodologia inovadora na provisão de conhecimentos e habilidades.

Segundo Naidu (2006) o termo “*e-learning*” engloba mais do que a aprendizagem *online, virtual ou baseada no web*. A letra “e” para “electrónico” no termo “*e-learning*” significa que o “*e-learning*” incorpora todas as actividades educacionais levadas a cabo por indivíduos ou grupos trabalhando online ou offline, sincronicamente ou asincronicamente através de computadores. A figura 1.1 mostra os vários tipos de modalidades do “*e-learning*”.

Figura 1.1 Modalidades do “e-learning”



Fonte: Adaptado de Romiszowski, A.(2004).

O interesse no “e-learning” está sendo facilitado pelo melhor acesso as tecnologias de informação e comunicação a um custo decrescente e pelas capacidades das TICs em fornecer recursos para o estudo.

O crescente interesse no “e-learning” provem por um lado de organizações que tradicionalmente ofereceram ensino à distância que vem nele uma extensão lógica das suas actividades educacionais. Por outro lado, estão interessados no “e-learning” as faculdades com cursos presenciais que consideram o “e-learning” uma estratégia de melhorar o acesso aos seus cursos e abrir novos mercados.

O “*blended learning*” é uma combinação do estudo online com o ensino presencial em aulas periódicas de contacto.

O conceito das competências e a metodologia usada para a sua criação nos cursos de HIV&SIDA da UCM

O objectivo principal dos cursos sobre HIV&SIDA era a criação de **competências** e habilidades para o desenho e gestão da resposta ao HIV/SIDA o que inclui a competência de **investigação** sobre HIV nos diversos níveis da sociedade.

Segundo Bloom (1956), o processo de aprendizagem humana é resultado de processo cognitivo, afectivo e psicomotor. A taxonomia de Bloom (1956) diferenciou seis classes da cognição: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Para a definição dos níveis de competências que os cursos de HIV pretendem desenvolver, achamos melhor seguir a taxonomia de Bloom revista por Anderson e Krathwohl (2001):

Recordar-se de conhecimento a partir da memória,

Construir conhecimentos através de exemplos, interpretação e comparação

Aplicar estes conhecimentos a situações semelhantes,

Analisar e determinar relações,

Avaliar usando critérios,

Criar novos modelos na base de reorganização de partes conhecidos.

Segundo ao modelo cognitivo de aprendizagem, entendemos por competências a qualidade de ter suficiente conhecimento, aptidão ou força para uma determinada tarefa, significa chegar até ao nível da aplicação de conhecimentos. Os cursos de HIV da licenciatura pertencem do 1º ciclo do ensino superior e pretendem desenvolver competências dos primeiros três níveis desta classificação.

A **competência e a habilidade** são dois conceitos relacionados. A competência é mais ampla e consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades, enquanto a habilidade é conseguir pôr em prática os conceitos que foram adquiridos.

Para uma matéria de âmbito social como a epidemia de HIV, deve ser tomado em conta o aspecto social na definição de competências. Segundo Le Boterf (1995) a competência dum indivíduo é resultado de três eixos de aprendizagens: das aprendizagens sociais (biografia, socialização), da formação educacional e da experiência profissional. As **competências** que os cursos pretendem criar no indivíduo é inspirada pela definição de Fleury & Fleury (2001): um indivíduo capaz de saber agir com responsabilidade e visão estratégica e que mobiliza, integra, transfere conhecimentos, recursos e habilidades para um valor social (no nosso caso resposta ao HIV&SIDA).

A abordagem do *blended learning* dos cursos em estudo privilegia a **interacção** online e em workshops presenciais. A partilha de **conhecimentos e experiências** do estudante serve como base para a aquisição de novos conhecimentos. Os cursos também incentivam a revisão crítica das **atitudes e práticas** pessoais e sociais em relação ao HIV.

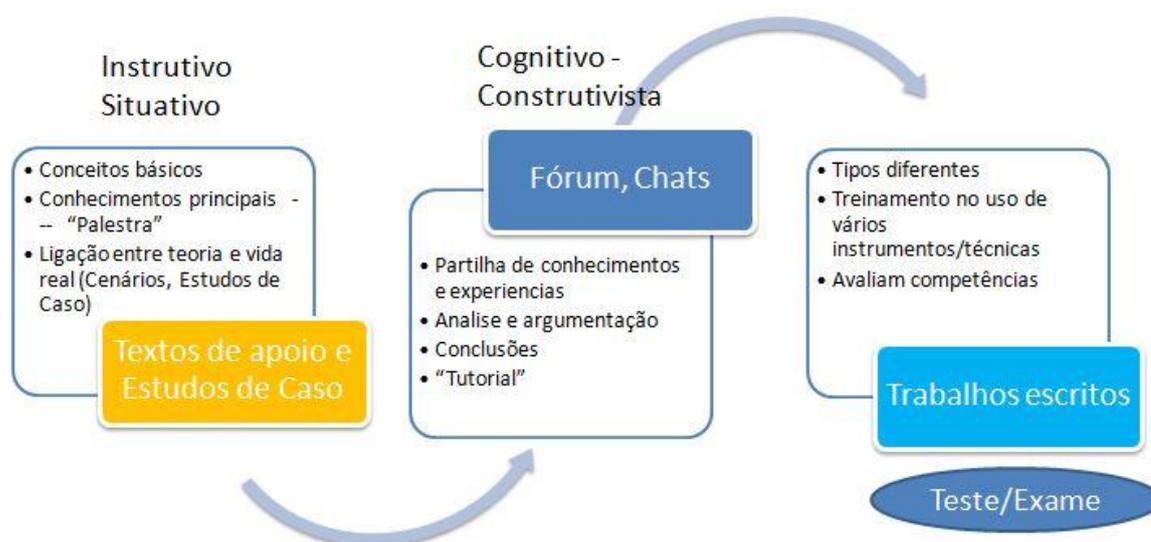
O processo do ensino-aprendizagem está centrado no estudante. Em vez de docentes, o processo é facilitado por tutores que tem o papel de moderadores das actividades

educacionais como fóruns, chats, videoconferências. O *Learning Management System* Moodle usado pelos cursos permite a interacção virtual entre tutores e estudantes.

Os cursos online de HIV&SIDA usam as quatro modalidades descritas na figura 1.1, com foco no e-learning baseado no grupo asincrónico (*fóruns semanais de discussão*) e síncrono (*chats*) e no e-learning individualizado (online e offline).

O estudo individual integra na aquisição de conhecimentos teóricos o trabalho de resolver problemas apresentados em Estudos de Caso e Cenários. A interacção entre estudantes e com o tutor é garantida através de fóruns (comunicação asincrónica) e chats (comunicação síncrona). Os trabalhos escritos avaliam o domínio do uso de instrumentos e técnicas de trabalho, isto é as competências.

Figura 1.2. Modelo pedagógico dos cursos online de HIV&SIDA da UCM



Fonte: Tengler, H. (2012). Kick-off workshop do curso de licenciatura. UCM.

A eficácia e efectividade do e-learning no processo de ensino-aprendizagem

Sem dúvida as TICs oferecem oportunidades enormes de capturar, armazenar, disseminar e comunicar informação. A pergunta relevante para o processo de ensino-aprendizagem é como as TICs influenciam a aprendizagem.

A discussão académica desta pergunta distingue duas escolas de pensamento:

Clark (1991) defende a posição que as TICs como médias influenciam positivamente o custo e a velocidade da aprendizagem, mas são substituíveis por outros métodos de instrução. Por si só, as TICs não produzem efeito ou aumentam a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Kozma (1991, p.179) e Hedberg & Harper, (1995) afirmam que as TICs têm uma função crítica e importante no processo de ensino-aprendizagem, porque pressupõem que neste processo há uma colaboração activa do estudante com as TICs na construção de novos conhecimentos com ajuda das TICs e sua integração nos seus conhecimentos existentes.

Esta segunda escola baseia-se no modelo pedagógico construtivista que considera a aprendizagem como transformação de experiência em conhecimentos e habilidades num processo centrado e gerido pelo próprio indivíduo aprendiz, com liberdade de escolha de tempo, velocidade, meios-recursos, sequência de estudo, partilha de informação. Os educadores tornam-se facilitadores ou moderadores do processo em vez de provedores, enquanto os estudantes tornam-se actores e participantes em vez de consumidores do processo.

Estudos (Casebeer et al., 2008; Curran et al., 2006; Lwoga, 2011; Davis, 2006) mostram que o *e-learning* é tão eficiente para a aprendizagem como os métodos de ensino liderado pelo docente-instrutor. Alguns estudos até mostraram que a eficiência do *e-learning* é maior (Adanu et al., 2010).

Para garantir a maior eficiência do *e-learning* na área da saúde Joynes (2010) recomenda-se métodos pedagógicos, tais como:

Aprendizagem baseada em cenários (Naidu et al, 2005): usa cenários ligados a diferentes contextos e situações reais da vida como base de actividades relevantes de aprendizagem.

Aprendizagem baseado no problema (Barrows, 1994): começa com a apresentação de um problema (em vídeo, imagem, texto) aos estudantes que deve ser resolvido por eles.

Estudos de caso (Lynn, 1996): o estudante tem que explorar aspectos, conceitos e problemas relacionados com um caso real.

Aprendizagem baseada em dramatização (role-play) (Ip&Linser, 1999).

Desenho e metodologia do estudo

No âmbito deste estudo foi realizado uma pesquisa de opinião que não envolveu a testagem de hipóteses e usou como instrumento de recolha de dados um questionário online do software Survey Monkey. O estudo é um estudo qualitativo.

A **população** do estudo era os **94 estudantes dos cursos de Licenciatura e os 55 estudantes dos cursos de curta duração dos anos 2010 a 2013.**

O link do inquérito foi enviado por e-mail a todos os estudantes de ambos os cursos. A **taxa da resposta** foi 64,9% nos estudantes dos cursos de licenciatura e 58,2% no caso dos cursos

de curta duração. Esta taxa é muito alta e os resultados podem ser considerados representativos.

Trata-se de um estudo populacional: Todos os estudantes tiveram a mesma oportunidade de participar no estudo. O critério da participação foi a auto-selecção: os respondentes tiveram a liberdade de aceitar ou não aceitar a participação no inquérito. Foram usadas **perguntas fechadas** em forma de perguntas de múltipla-escolha que ofereceram respostas limitadas (Gil, 2008). Em algumas perguntas houve espaço para o respondente especificar outros aspectos.

Para medir as percepções e opiniões foram usadas perguntas da escala Likert, cada uma composta por um número igual de afirmações positivas e negativas. Consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que assinale dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondam à sua percepção acerca do facto pesquisado. Esta escala tem como objectivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objectiva possível (Welman, etal. 2005).

Apresentação e análise dos resultados

Perfil dos estudantes dos cursos online

Tabela 1: Perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura

Curso	Estudantes matriculados	Masculino	Feminino	Proveniência fora da Beira	Proveniência profissional	Graduados
Lic 002	23	55%	45%	23%	13 SNS, 4 UCM, 5 ONGs, 1 Sector privado	91%
Lic 003	24	80%	20%	77%	7 CNCS, 7 ONGs, 6 Sector Privado, 1 estudante, 2 Gov, 1 Univ	67%
Lic 004	20	80%	20%	85%	7 CNCS, 6 ONGs, 6 Sector Privado, 1 SNS	50%
Lic 005	12	83%	17%	58%	7 ONGs, 3 CNCS, 1 Sector Privado, 1 GOV	83%
Lic 006	15	87%	13%	87%	7 ONGs, 3 CNCS, 3 GOV, 2 Sector Privado	73%
Total	94	74%	26%	73%	32 ONGs, 20 CNCS, 15 SNS, 16 Sector privado, 5 Academia, 5 GOV, 1 est.	70%

Fonte: UCM-FCS. (2014). Registo académico.

Ao longo do tempo aumentou o número de estudantes provenientes fora da Cidade da Beira. A participação de estudantes femininos decresceu ao longo do tempo. Isto pode indicar que as mulheres têm menos acesso e habilidades no uso das TICs. Podem ter menos facilidade de viajar para as aulas presenciais. Nos primeiros três cursos houve mais

estudantes provenientes do CNCSe do Sistema nacional de Saúde que se beneficiaram de bolsas da GIZ. A demanda pelo curso diminuiu por parte do CNCS, porque os técnicos com os requisitos de admissão ao curso já o tinham feito. A demanda do curso por parte das ONGs permaneceu estável.

Tabela 2: Perfil dos estudantes dos cursos de curta duração

Curso	Estudantes matriculados	Masculino	Feminino	Proveniência fora da Beira	Proveniência profissional	Graduados
Curso Curto, 2012: SSR e HIV	18	56%	44%	95%	16 GOV, 2 ONGs	100%
Curso Curto, 2012: Resposta Local ao HIV	16	87.5%	12.5%	100%	13 GOV, 3 ONGs	94%
Curso Curto, 2013: Resposta Local ao HIV	19	74%	26%	100%	18 GOV, 1 ONG	95%
Curso Curto, 2013: Género e HIV	13	62%	38%	100%	11 GOV, 1 ONG, 1 estudante	85%
Total	66	70%	30%	98%	58 GOV, 7 ONG, 1 estudante	94%

Fonte: UCM - FCS. (2014). Registo académico. Beira.

Os cursos de curta duração não académicos foram geralmente frequentados por uma percentagem de mulheres mais alta do que nos cursos de licenciatura. A grande maioria dos estudantes é proveniente de Núcleos Provinciais de Combate ao SIDA e de distritos onde trabalhavam como pontos focais distritais de HIV. Estes estudantes tinham a facilidade de receber bolsas de estudo da GIZ. 94% terminaram o curso com sucesso.

Perfil dos inqueridos

Tabela 3: Perfil dos inqueridos

Curso	Sexo dos estudantes	Idade: Anos	Proveniência geográfica	Local de trabalho
Licenciatura	37.5% Estudantes femininos, 62.5% Estudantes masculinos	> 25: 0% 25-29: 9.8% 30-34:19.7% 35-39:36.1% 40-44:16.4% <45: 18.0%	Província de Sofala e Beira: 32.8% Província e Cidade de Maputo: 21.3% Província de Niassa e Lichinga: 9.8% Província e Cidade de Nampula: 8.2% Província de Manica e Chimoio: 6.6% Província de Gaza e Maxixe: 4.9% Outros: 16.4%	ONGs: 19 Privado: 17 NPCS: 15 Outra instituição de governo: 9
Cursos curtos	19.7% Estudantes femininos, 80.3% Estudantes masculinos	> 25: 6.3% 25-29: 21.9% 30-34:15.6% 35-39:28.1% 40-44:12.5% <45: 15.7%	Província e Cidade de Inhambane: 30.3% Província e Cidade de Maputo: 18.8% Província e Cidade de Nampula: 18.7% Província de Gaza e Maxixe: 15.7% Província de Niassa e Lichinga: 6.2% Outros: 10.3%	NPCS: 14 Ponto focal de HIV Distrital: 11 ONGs: 4 Privado: 2

A faixa etária mais frequente dos estudantes inqueridos foi de 35 a 39 anos. A maioria dos respondentes dos cursos de licenciatura eram de Sofala e de Maputo, enquanto os cursos curtos tiveram estudantes de províncias fora de Sofala.

Todos os inqueridos que frequentaram os cursos curtos completaram o seu curso. No caso dos respondentes dos cursos de licenciatura 19.7% desistiram do curso, por razões de doença, questões financeiras e sobrecarga no trabalho.

Resultados do inquérito dos estudantes dos cursos de licenciatura em Estudos Interdisciplinares de HIV&SIDA e Saúde e dos cursos de curta duração

Tabela 4: Novos conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura

Aumento do novo conhecimento segundo areas	Nao aumentou: 1 ponto	Aumentou um pouco: 2 pontos	Aumentou: 3 pontos	Aumentou bastante: 4 pontos	Aumentou muito: 5 pontos	Nota media	Desvio Padrao
Epidemiologia	2	3	10	24	16	3.89	8.25
Boas práticas de resposta ao HIV	1	0	15	17	23	4.09	9.13
Grupos chaves em risco ao HIV	4	1	13	18	18	3.83	7.08
Saúde Sexual e Reprodutiva e HIV	1	5	9	21	17	3.91	7.41
Aligação entre género e HIV	2	3	7	25	18	3.98	9.01
Virologia	4	4	15	17	14	3.61	5.64
Tratamento antiretroviral	4	2	14	22	14	3.71	7.33
Infecções oportunistas	2	6	12	19	15	3.72	6.11
Métodos de prevenção	1	5	10	18	22	3.98	7.83
Cuidados de PVHIV	3	6	8	15	21	3.85	6.53
Impacto económico do HIV nos sectores públicos e privados	1	3	8	23	21	4.07	9.13
Impacto social de HIV	1	3	7	25	19	4.05	9.38
Combate a estigma e discriminação	1	5	6	23	22	4.05	9.22
Modelos e tipos de aconselhamento e testagem	2	2	13	23	16	3.88	8.18
Alimentação em geral e de PVHIV	3	4	11	22	15	3.76	7.07
Teorias de mudança de comportamento	3	0	14	24	16	3.88	8.8
Comunicação eficaz	2	2	12	22	17	3.91	8
Desenho, Monitoria e Gestão de Projectos	3	5	6	17	24	3.98	8.12

O aumento de conhecimentos mais notáveis foi acerca das boas práticas de resposta ao HIV, no impacto económico e social de HIV nos diferentes sectores, no combate a estigma e discriminação, na ligação entre género e HIV e no desenho e gestão de projectos. O aumento foi menor na virologia e tratamento antiretroviral.

Tabela 5: Novos conhecimentos adquiridos nos cursos de curta duração

Aumento do novo conhecimento segundo as áreas	Não aumentou: 1 ponto	Aumentou um pouco: 2 pontos	Aumentou: 3 pontos	Aumentou bastante: 4 pontos	Aumentou muito: 5 pontos	Nota média	Desvio Padrão
Epidemiologia	0	6	11	8	3	3,29	4,28
Boas práticas de resposta ao HIV	0	0	7	11	8	4,04	4,97
Grupos chaves em risco ao HIV	0	2	9	5	11	3,93	4,62
Saúde Sexual e Reprodutiva e HIV	0	3	12	4	8	3,63	4,67
A ligação entre género e HIV	0	3	5	6	11	4,00	4,06
Virologia	1	7	5	6	4	3,22	2,30
Impacto socio-económico do HIV	1	2	4	10	9	3,92	4,09
Mainstreaming HIV	0	3	7	7	10	3,89	3,91
Liderança e governação da resposta de HIV	0	0	7	9	11	4,15	5,13
Integração do HIV na planificação pública	0	2	8	8	10	3,93	4,34

Novos conhecimentos foram adquiridos com mais destaque na área da governação e boas práticas da resposta e na ligação entre género e HIV, seguido pelos grupos chaves em risco ao HIV e integração do HIV na planificação pública. Houve pouco aumento nas áreas relacionadas com a ciência de saúde tais como a epidemiologia e virologia.

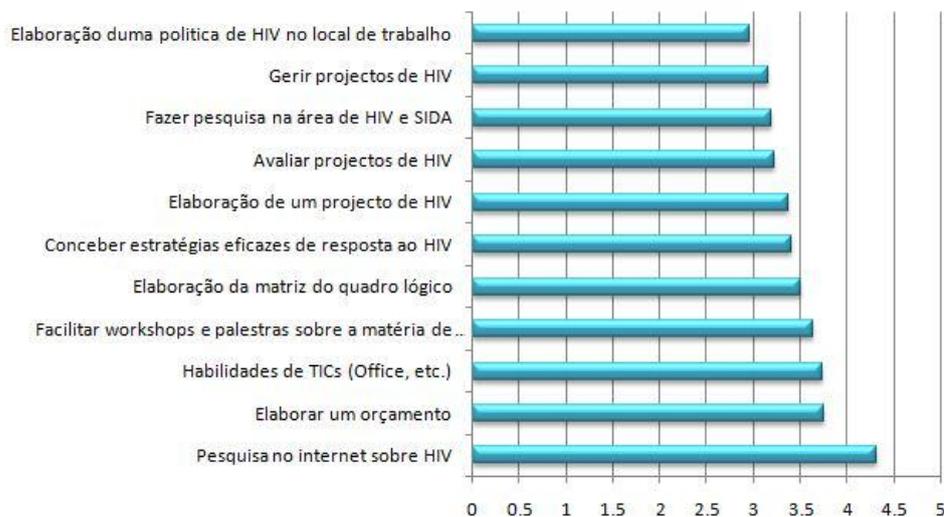
Tabela 6: Competências e habilidades usados após o curso de licenciatura

Quais das seguintes habilidades e competências usou após o término do curso?	Nunca	Raras vezes	As vezes	Frequentemente	Muitas vezes	Nota média	Desvio Padrão
Habilidades de TICs (Office, etc.)	5	4	6	17	16	3,73	5,68
Elaboração duma política de HIV no local de trabalho	14	5	9	15	8	2,96	3,76
Pesquisa no internet sobre HIV	1	1	5	21	26	4,30	10,59
Elaboração de um projecto de HIV	10	5	8	14	15	3,37	3,72
Elaboração da matriz do quadro lógico	7	3	13	18	13	3,50	5,23
Avaliar projectos de HIV	15	3	7	15	15	3,22	5,06
Elaborar um orçamento	6	4	7	16	20	3,75	6,25
Conceber estratégias eficazes de resposta ao HIV	10	2	9	16	13	3,40	4,69
Gerir projectos de HIV	16	3	4	11	16	3,16	5,62
Fazer pesquisa na área de HIV e SIDA.	11	2	16	12	11	3,19	4,59
Facilitar workshops e palestras sobre a matéria de	10	2	7	15	21	3,64	6,54

Três quartos dos estudantes do curso de licenciatura responderam que pensam agora mais estrategicamente, melhoraram a planificação do seu trabalho e a elaboração de documentos no seu trabalho profissional diário por causa do curso que frequentaram.

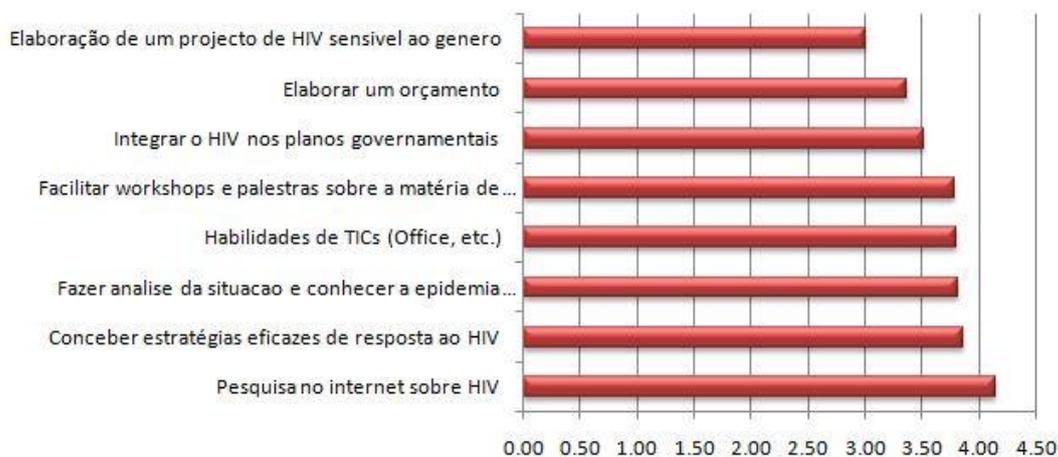
Um terço dos estudantes não faz uso de competências para gerir projecto, 27% não fazem avaliação de projectos a elaboração duma política de HIV no local de trabalho.

Figura 1.3: Rating das competências adquiridos no curso de licenciatura



Numa escala de 1 a 5, as competências de pesquisa no internet sobre o HIV e a elaboração de orçamento obtiveram as notas mais altas (4.30 nota média, respectivamente 3.75). Os respondentes afirmaram que estavam a usar estas habilidades com muita frequência após o curso. Receberam notas médias acima de 3.50 as habilidades de TICs e a facilitação de workshops e palestras sobre a matéria de HIV&SIDA.

Figura 1.4: Rating das competências adquiridos nos cursos curtos



Nos cursos de curta duração o resultado é semelhante do curso de licenciatura quanto a pesquisa no internet sobre HIV (que recebeu a nota média mais alta de todos os itens em valor de 4.15), as habilidades de TICs e a facilitação de workshops e palestras (ambos acima da média de 3.50) (Figura 1.4 e Tabela 7). Devido as temáticas dos cursos de curta duração, os respondentes também afirmaram que concebem estratégias de resposta ao HIV e em fazer análise da situação local da epidemia.

Tabela 7: Competências e habilidades usados após o termino do curso de curta duração

Quais das seguintes habilidades e competências usou após o termino do curso?	Nunca	Raras vezes	As vezes	Frequente mente	Muitas vezes	Nota media	Desvio padrao
Habilidades de TICs (Office, etc.)	1	1	8	7	8	3.80	3.67
Pesquisa no internet sobre HIV	0	1	4	12	10	4.15	5.37
Fazer analise da situacao e conhecer a epidemia num determinado local	0	4	6	8	9	3.81	3.58
Elaboração de um projecto de HIV sensível ao genero	7	3	7	3	7	3.00	2.19
Integrar o HIV nos planos governamentais	2	2	10	6	7	3.52	3.44
Elaborar um orçamento	5	0	7	7	6	3.36	2.92
Conceber estratégias eficazes de resposta ao HIV	1	1	9	7	10	3.86	4.34
Facilitar workshops e palestras sobre a matéria de HIV e SIDA	2	2	7	5	11	3.78	3.78

Um quarto dos respondentes nunca aproveitou os ensinamentos do curso para elaborar um projecto de HIV sensível ao género, e 20% dos respondentes não elaboram orçamentos.

80% dos estudantes do curso de curta duração afirmam que conseguem comunicar melhor no seu trabalho diário, informação sobre HIV e saúde, pensar estrategicamente e planificar e coordenar as intervenções de HIV com os intervenientes da resposta.

O impacto dos cursos na carreira profissional dos graduados era maior em relação ao curso de Licenciatura. 35% dos graduados do curso de licenciatura mudaram o local de trabalho após do curso: ou por causa de novas oportunidades de emprego ou por questões familiares. 42% dos graduados afirmaram que aumentou a sua empregabilidade e 17% conseguiu novas oportunidades de emprego ou foram promovidos dentro da sua entidade empregadora por causa do curso.

Somente 11% Dos graduados dos cursos curtos somente 19% dos graduados dos cursos curtos mudaram o seu local de trabalho, principalmente por causa de questões familiares. 11% foram promovidos ou encontraram novos postos de trabalho e somente 21% acharam que aumentou a sua empregabilidade.

93% dos respondentes do curso de licenciatura e 96% dos respondentes dos cursos curtos recomendam o curso pelos factos da sua relevância, qualidade e ligação entre teoria e prática. Também mencionaram como aspectos positivos a criação de uma rede de contactos, o uso duma metodologia actual e aperfeiçoamento no uso de tecnologias.

Discussão de resultados

Perfil dos inquiridos: Os cursos académicos online atraem estudantes nas faixas etárias a partir de 25 anos, com maioria na faixa etária de 35 a 39 anos. Há um número significativo acima de 40 e de 45 anos. Isto significa que os cursos online não se limitam a camada mais jovem e oferecem uma oportunidade de estudar no regime pós-laboral sem deslocação para uma instituição de ensino.

73% dos estudantes do curso de licenciatura residiam fora da Beira e eram provenientes de todas as províncias do país. Nos cursos de curta duração esta percentagem atingiu 98%. Nestes cursos foi notório o alto número de participantes (30%) provenientes de distritos o que significa que os cursos online hoje em dia apresentam uma oferta para estudantes mesmo nas zonas rurais onde normalmente as oportunidades para frequentar cursos académicos e cursos de capacitação é menor.

Conhecimentos adquiridos: Em ambos os tipos de cursos os respondentes afirmam que houve aquisição de novos conhecimentos, principalmente acerca de estratégias e planificação da resposta ao HIV, de boas práticas e boa governação. Se realmente os cursos alcançaram isto e aumentaram a compreensão das causas sociais e estruturais da epidemia, o resultado é bastante invejável.

A auto-avaliação dos estudantes mostra pouco aumento dos conhecimentos biomédicos. A aprendizagem destes assuntos através de estudo individual online é mais difícil. As razões disto não foram investigadas, podem ser ligadas a complexidade da matéria, ao facto que a maioria dos estudantes não era profissionais da saúde mas técnicos de outras áreas.

Competências criadas pelos cursos: Na percepção dos participantes, os cursos criam em primeiro lugar criaram habilidades de pesquisa no internet sobre HIV e no uso das TICs. Também traziam habilidades profissionais tais como facilitação de workshops, elaboração de orçamentos e projectos. As TICs têm um papel importante no processo da aprendizagem e são usados mesmo após o curso. Foram criadas competências de concepção de estratégias e coordenação da resposta ao HIV. Estas competências atingem claramente o nível a aplicação dos conhecimentos na taxonomia cognitiva de Bloom.

Impacto dos cursos na empregabilidade e na carreira profissional dos graduados: O impacto positivo era maior para os estudantes do curso de Licenciatura. 42% dos graduados afirmaram que aumentou a sua empregabilidade e 17% foram promovidos por causa do curso. Somente 11% dos graduados dos cursos curtos foram promovidos ou encontraram novos postos de trabalho e somente 21% acharam que aumentou a sua empregabilidade.

Nas vantagens dos cursos, os inqueridos destacaram a procura de ensinamento sobre a temática e por serem cursos online com flexibilidade de gestão de tempo.

Conclusões e recomendações

Os cursos online aumentam a oferta de oportunidades de formação mesmo fora dos centros urbanos onde normalmente as oportunidades para frequentar cursos académicos e cursos de capacitação são menor. Nos cursos de curta duração foi notório o alto número de participantes (30%) provenientes de distritos o que significa que cursos online hoje em

dia apresentam uma oferta para estudantes mesmo fora dos centros urbanos. As TICs são um pré-requisito indispensável para a condução destes cursos.

O *blended learning* ajuda na transição do processo de ensino-aprendizagem do ensino convencional para o estudo online. As TICs oferecem oportunidades enormes de capturar, armazenar, disseminar e comunicar informação. Para o seu uso eficaz no processo de ensino-aprendizagem é preciso um modelo pedagógico que garante a interacção e acompanhamento dos estudantes. Em termos pedagógicos o impacto do curso online é maior quando os estudantes são expostos a impulsos diferentes, quando usam as modalidades do e-learning individualizados bem como o e-learning em grupo (interacção), quando são usados Estudos de Caso que ligam a teoria com a prática que tornam o curso relevante.

Como mostram os resultados do inquérito, os estudantes confirmam a aquisição de novos conhecimentos e competências. O grande sucesso dos cursos é o uso de habilidades adquiridos após o curso, tais como a actualização dos conhecimentos sobre HIV através do internet, as habilidades no uso de TICs, a elaboração de projectos e orçamentos. Conseguiu-se criar a competência de saber mobilizar, integrar e transferir conhecimentos para fazer melhor o trabalho profissional e usar as competências adquiridas para um valor social. Os cursos facilitam a transição do ensino secundário e superior para o mundo de trabalho.

Entre as limitações do estudo consta em primeiro lugar a possível falta de honestidade por parte dos inqueridos e a subjectividade: O estudo é baseado numa auto-avaliação das competências adquiridas pelos respondentes.

Por falta de contacto com as entidades empregadoras e devido a escassez de tempo não foi possível recolher dados dos superiores hierárquicos e verificar a veracidade dos pronunciamentos dos respondentes.

Os cursos online oferecem uma nova oportunidade de estudo acessível em zonas urbanas e rurais. 90% dos inqueridos recomendam os cursos por causa da sua relevância, qualidade e da ligação entre teoria e prática. A maioria dos graduados dos cursos de licenciatura afirmaram que o curso aumentou a empregabilidade e permitiu ser promovido na carreira profissional.

Portanto, recomenda-se a promoção de mais cursos online para outras áreas temáticas e a adopção do mesmo modelo pedagógico do *blended learning* como modelo eficaz de transição dos participantes para o mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

- Adanu, R. et al.(2010). Electronic learning and open educational resources in the health sciences in Ghana. *Ghana Medical Journal*, 44:4, p.159-162.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., et al. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn& Bacon:Boston, MA (Pearson Education Group).
- Barrows, H.S.(1994). *Problem-Based Learning Applied to Medical Education*. School of Medicine. Springfield, Il:Southern Illinois University.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D. R. (1956).*Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans, Green.
- Casebeer, L. et al. (2008). A Controlled Trial of the Effectiveness of Internet Continuing Medical Education. *BioMed Central Medical Education*, vol.6, pp. 37.
- Clark, R. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 53(2), 21-30.
- Curran, V. et al. (2006). Evaluation of Learning Outcomes in Web- based Continuing Medical Education. *Academic Medicine*, vol.81, pp. 10.
- Davis, J. et al. (2006). "Computer-based Teaching is as good as Face to Face Lecture-based Teaching of Evidence based Medicine: A Randomised Controlled Trial". *BioMed Central Medical Education*, vol.7, pp. 23.
- Fleury, M.T.L. &Fleury, A. (2001).Construindo o Conceito de Competência. *RAC, Edição Especial 2001*, pp.183-196.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas.
- Hedberg, J. G. & Harper, B. (1995). Exploring Interactive Multimedia Information Landscapes. Educational Multimédia and Hypermédia, Proceedings of ED-MÉDIA 95 World Conference on Multimédia and Hypermédia, Graz, Austria; June 17-21, pp. 301-305.
- Instituto Nacional de Saúde & Ministério de Saúde. (2010). *INSIDA 2009. Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique*, Relatório Final, Maputo: MISAU.

Ip, A. & Linser, R. (1999). *Web-based Simulation Generator: Empowering Teaching and Learning Media in Political Science*. Disponível em <http://www.roleplaysim.org/papres/rpsg.htm>.

Joyes, Ch. (2010). *Distance Learning for Health: What works. A global review of accredited post-qualification training programmes for health workers in low and middle income countries*. London: London International Development Centre.

Kosma, R.B. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 62:2, pp.179-211.

Le Boterf, G. (1995). De la compétence – essai sur un attracteur étrange. *Les éditions d'organisations*. 3^a Ed. Paris.

Lwoga, E. T. (2011). Making Web 2.0 Technologies work for Higher Learning Institutions in Africa". *Campus-Wide Information Systems*, 29:2, pp. 90 – 107.

Lynn, L.E. (1996). *What is the case Method? A guide and Casebook*. Japan: The foundation for Advanced Studies on International Development.

Naidu, S. et al. (2005). Quality teaching and learning in the Master of Arts in Teacher Education Program presented at the Open University of Sri Lanka. Paper presented at the biennial conference of the Open and Distance Learning Association of Australia, 9-11 November, 2005, Adelaide: South Australia.

Naidu, S. (2006). *E-learning: A guidebook of principles, procedures and practices*. Commonwealth Educational Media Centre for Asia. 2nd Revised Edition. New Delhi: Commonwealth Educational Media Centre for Asia (CEMCA).

Nagunwa, T., Lwoga, E. (2012). Developing eLearning technologies to implement competency based medical education: Experiences from Muhimbili University of Health and Allied Sciences. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, Vol. 8, Issue 3., pp.7-21.

Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success of failure of an educational technology innovation. *Educational Technology*, 44:1, pp.5-27.

UCM. (2012). *Plano Estratégico 2012-2016*. Beira: UCM.

Welman, C. & Kruger, F. & Mitchel, B. (2005). *Research Methodology*. (3rd Ed). Cape Town: Oxford University Press Southern Africa Pty Ltd.

Lista de abreviaturas

BHons Bachelor of Honours (Equivalente a licenciatura em Moçambique)

CNCS Conselho Nacional de Combate ao HIV & SIDA

GIZ Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (Cooperação Alema)

INSIDA Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique

HIV *Human Immunodeficiency Virus (Virus de Imunodeficiência humana)*

NPCS Núcleo Provincial de Combate ao SIDA

PEN Plano Estratégico Nacional de HIV e SIDA

ONG Organização Não-Governamental

SIDA Síndrome da imunodeficiência Adquirida

SNS Sistema Nacional de Saúde

TICs Tecnologias de Informação e Comunicação

UCM Universidade Católica de Moçambique

Lista de tabelas

Tabela 1: Perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura

Tabela 2: Perfil dos estudantes dos cursos de curta duração

Tabela 3: Perfil dos inqueridos

Tabela 4: Novos conhecimentos adquiridos nos cursos de Licenciatura

Tabela 5: Novos conhecimentos adquiridos nos cursos de curta duração

Tabela 6: Competências e habilidades usados após o curso de licenciatura

Tabela 7: Competências e habilidades usados após o termino do curso de curta duração

Lista de figuras

Figura 1.1: Modalidades do “e-learning”

Figura 1.2: Modelo pedagógico dos cursos online de HIV&SIDA da UCM

Figura 1.3: *Rating* das competências adquiridos no curso de licenciatura

Figura 1.4: *Rating* das competências adquiridos nos cursos curtos

Necessidades de Inovação e desenvolvimento dos *curricula* para um modelo viável à uma transição pacífica entre o ensino médio e superior em Moçambique

Armindo Tambo

Universidade Católica de Moçambique

atambo@ucm.ac.mz

Domingos Rhongo

Universidade Católica de Moçambique

drhongo@ucm.ac.mz

Guedes Bangueiro

Universidade Católica de Moçambique

gbangueiro@ucm.ac.mz

Resumo

Um dos fenómenos que no País tem pesado nos últimos anos é com certeza a dificuldade que os alunos encontram é a passagem do ensino médio para superior e para o mercado de emprego; Existem vários pressupostos que apontam para uma fragilidade no ensino intermédio nomeadamente ensino primário, básico e médio e como consequência disso há uma fraca qualidade de alunos nas Universidades; Alguns avançam ainda para a existência de uma diversidade e disparidade dos currículos, falta de actualização de curricula bem como do próprio Sistema Nacional de Educação numa era em que metamorfose da ciência e tecnologia é cada vez mais rápida; Com isto o presente estudo visa fazer: i) Análise da relação dos currículos, do Sistema Nacional de Educação, Leis e suplementos; ii) Que tipos de estudantes deverão ser produzidos pelas classes inferiores para as Universidades, unidades de investigação e o mercado de emprego e iii) Desafiar o ensino a um novo modelo baseado na sincronização de curricula e interdependência dos mesmos, sob um olhar atento na qualidade para responder a actual conjuntura caracterizada por uma economia globalizada.

Palavras-chave: SNE, Passagem automática, curricula e currículos

Introdução

A Educação e o ensino superior sobre tudo, constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento de qualquer País e Moçambique não é excepção. A constituição da República de Moçambique consagra a educação como um direito e um dever de cada cidadão (USSENE, 2011). Dai que as políticas de Educacionais desenhadas tem favorecido

muitos cidadãos do País inteiro, através da introdução do ensino gratuito e bolsas de estudo. Dai que devesse ser prestado uma atenção especial nos seus planos curriculares e métodos de ensino que sejam viáveis para uma transição e assimilação do conhecimento dos estudantes que ingressam no ensino superior.

Problematização e Objectivos

Selimane e Casali (2013) fala da integração curricular e situa o cerne desta problematizando a consistência dos pressupostos teóricos em que se baseia a reforma curricular em Moçambique e evoca o ensino por competências, são dois princípios em que de acordo com o plano curricular do ensino secundário geral –PCESG (Moçambique/MEC/Inde, 2007, p.16) se desenvolve o Ensino Secundário Geral. O problema que os novos ingressos enfrentam nas Universidades é a disparidade dos métodos de ensino e os respectivos modelos curriculares; Dai que o um dos objectivos deste artigo é: i) Examinar as instituições de ensino superior em Moçambique; ii) verificar os modelos curriculares existentes no ensino médio geral; iii) verificar os modelos curriculares existentes no ensino superior; iv) Tirar conclusão do modelo curricular mais adequado para os dois quadrantes (médio e superior) e acomode uma aprendizagem uma aprendizagem que concilia a teoria e a prática, assim como a problemática do insucesso escolar.

Ensino em Moçambique

Para perceber melhor o ensino superior em Moçambique propomos por falar dos vários sistemas de ensino. Numa primeira abordagem do Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8ª, 9ª e 10ª classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11ª e 12ª classes) que antecede a entrada no Ensino Superior. Como forma de responder à grande procura de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos nocturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos), e o MINED introduziu um programa de Ensino Secundário Geral à distância cuja cobertura é ainda limitada¹⁶.

Mas para além do ensino anteriormente mencionados, também foi criado o, Ensino Técnico-Profissional e Ensino Superior, a Lei 6/92 considera o Ensino Especial, o Ensino Vocacional, o Ensino de Adultos, o Ensino à Distância e a Formação dos Professores como modalidades especiais que, sendo parte integrante do ensino escolar, regem-se por disposições especiais e podem envolver outros ministérios (por exemplo o MMAS, no caso de Ensino Especial)¹⁷.

¹⁶ <http://www.mec.gov.mz/EDUCA/Pages/Ensino-Secundário-Geral.aspx>

¹⁷ <http://www.mec.gov.mz/EDUCA/Pages/Alfabetização-e-Educação-de-Adultos.aspx>

Contudo o foi referido nos documentos do Ministério da Educação que o Ensino Técnico-Profissional está numa fase de reforma, com enfoque na introdução de um sistema educativo modular, seja ao nível básico, seja ao nível médio, que vai resultar em diferentes tipos de certificados¹⁸.

De acordo com a LEI Nº 27/2009, DE 29 DE SETEMBRO, O ensino superior é um subsistema do Sistema Nacional de Educação e compreende os diferentes tipos e processos de ensino e aprendizagem proporcionados por estabelecimentos de ensino pós-secundário, autorizados a constituírem-se como instituições de ensino superior pelas autoridades competentes, cujo acesso está condicionado ao preenchimento de requisitos específicos.

Pode-se ainda definir o ensino superior como sendo pessoas colectivas de direito público ou privado, com personalidade jurídica, que gozam de autonomia científica e pedagógica, administrativa, disciplinar, financeira e patrimonial, e se classificam consoante a sua missão ou tipo de propriedade e financiamento.

Podemos encontrar em duas formas de propriedade as públicas e as privadas; Onde as publicas são aquelas cuja fonte principal de receita é o Orçamento de Estado e são por este supervisionadas, enquanto as instituições de ensino superior privadas são as instituições pertencentes a pessoas colectivas privadas ou mistas, cujas fontes principais de receita são privadas, podendo-se classificar em lucrativas e não lucrativas e revestir a forma de associação, fundação, sociedade comercial ou cooperativa.

Instituições de ensino em Moçambique

Tipos de instituições

As instituições de ensino superior e suas unidades orgânicas classificam-se, consoante a sua missão, em:

- a) Universidades: instituições que dispõem de capacidade humana e material para o ensino, investigação científica e extensão em vários domínios do conhecimento, proporcionando uma formação teórica e académica, estando autorizadas a conferir graus e diplomas académicos;
- b) Institutos Superiores: instituições especializadas filiadas ou não a uma universidade, que se dedicam à formação e investigação no domínio das ciências e da tecnologia ou das profissões, bem como à extensão e que estão autorizadas a conferir graus e diplomas académicos;

¹⁸ <http://www.mec.gov.mz/EDUCA/Pages/Ensino-Técnico-Profissional.aspx>

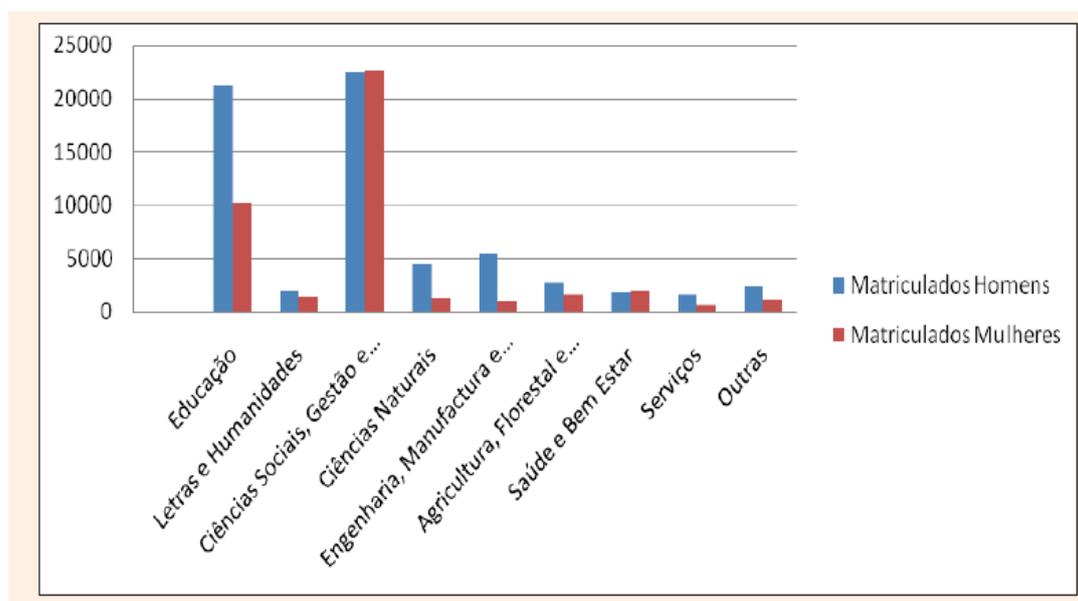
- c) Escolas Superiores: instituições de ensino superior filiadas ou não a uma universidade, a um instituto superior ou a uma academia, que se dedicam ao ensino num determinado ramo do conhecimento e à extensão e que estão autorizadas a conferir graus e diplomas académicos;
- d) Institutos Superiores Politécnicos: instituições de ensino superior filiadas ou não a uma universidade, que oferecem estudos gerais ou uma formação profissional e que estão autorizadas a conferir certificados e todos os graus académicos, excluindo o de Doutor, reservando-se a atribuição de graus de pós-graduação aos institutos politécnicos filiados;
- e) Academias: instituições de ensino superior que se dedicam ao ensino em áreas específicas, nomeadamente, as artes, a literatura, habilidades técnicas tais como as militares e policiais, a formação especializada e o comércio, estando autorizadas a conferir graus e diplomas académicos;
- f) Faculdades: unidades académicas primárias de uma universidade ou de um instituto superior que se ocupam do ensino, investigação, extensão e aprendizagem num determinado ramo do saber, envolvendo a interacção de vários departamentos académicos e a provisão de ensino conducente à obtenção de um grau ou diploma¹⁹.

Segundo o MED (2012) até em 2010 em Moçambique havia 17 instituições de ensino públicas e 19 privadas perfazendo um total de 36, mas hoje fala-se

Moçambique possui 45 instituições de ensino superior, que leccionavam varias especialidade como pode-se ver no Gráfico 1, distribuído por sexo e as respectivas áreas científicas.

¹⁹ <http://www.mec.gov.mz/EDUCA/Pages/Ensino-Superior.aspx>

Gráfico 1: distribuição de estudantes matriculados por área científica e sexo



Fonte: MED (2012)

Planos curriculares e sua contribuição no mercado de emprego

Desenvolvimento curricular

Vimos anteriormente que que o sistema educativo integra, varias modalidades de ensino sendo que USSENE em sua tese de Doutoramento advoga que as escolas moçambicanas deveriam pautar em desenvolver nos seus alunos, através dos vários subsistemas e currículos, a uma preparação efectiva em relação ao mundo do trabalho, tomando em consideração a decisão vocacional, tendo em vista uma preparação conveniente dos estudantes em relação a conjuntura actual. E importante que os currículos sejam desenvolvidos de forma que que permitam explorar a possibilidade de estimular os jovens no processo de ensino e aprendizagem para melhor saber, saber fazer e enquadrar no mercado de trabalho. Neste contexto propomos uma análise de como são desenvolvidos alguns currículos.

Santos (2003) diz que considera-se um currículo aquilo que a Escola deve fazer aprender os seus alunos, porque essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e cidadãos.

E ainda no mesmo trabalho sublinha alguns factores que devem ser tomado em conta no processo de desenvolvimento curricular como a problemática da diversidade cultural e social dos alunos nas sociedades actuais constitui como um ponto crítico de debates, visto que este considera-se o eixo central da mudança que se vive nas relações entre a Escola e a

sociedade, exactamente porque o currículo constitui a material substantivo da acção da Escola e é a sua justificação institucional.

Tipos de currículos e métodos de aprendizagem

Existem variedades de modelos curriculares e suas formas de abordar ou seja os métodos de disseminar estes, e a nossa intensão será de examinar alguns para melhor perceber.

Currículo Baseado em Competências

Este tipo de abordagem curricular vulgarmente chamado por competência, está centrado em papéis sociais a serem desempenhados pelo profissional em formação ou seja esta voltados para a aquisição de conhecimentos, por sua vez, são mais centrados nos processos do que nos resultados; Sendo assim primeiro se definem os resultados, depois os processos necessários para alcançá-los. O enfoque é dado ao que tem que ser aprendido pelo educando e não ao que tem que ser ensinado. A organização e o fluxo do aprendizado dependem de uma relação não hierárquica estabelecida entre o professor e o aprendiz, que assume papel preponderante na definição dos conteúdos (Santos, 2010).

Selimane e Casali (2013) Concluem que o modelo de ensino por competências tende a desconsiderar as competências resultantes das relações sociais do quotidiano dos indivíduos, na medida em que como base um saber fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado. Trata-se de um modelo em que as disciplinas Escolares e os conhecimentos cedem a sua centralidade às competências (para as habilidades e tecnologias) a serem adquiridos pelos alunos.

Currículo centrado nas disciplinas de referência

Este tipo de currículo sustenta uma integração que valorize as disciplinas individuais e suas inter-relações. Isso tem como consequência que, na defesa da interdisciplinaridade há que considerar formas de inter-relaciona-las a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referências.

Alice (citado em Selimane & Casali, 2013) argumenta que isso se envolve numa submissão ao campo científico especializado, o que não contribui significativamente para uma perspectiva crítica da educação, já que o conhecimento desse campo não se problematize de acordo as finalidades educacionais (Selimane & Casali, 2013).

Currículo Baseado em Resultados

No currículo por aquisição de conhecimentos, base para a maioria dos currículos tradicionalmente em curso no País a ênfase é dada aos processos. O curso ou treinamento é definido pela exposição a conteúdos específicos em determinado intervalo de tempo. É

centrado no professor, que define os conteúdos, a organização e o fluxo do aprendizado (Dos Santos, 2010).

Currículo em rede

A discussão sobre currículo em rede, destaca-se na década de 90, e MENEZES e ARAUJO (2007) entendem que o conceito de rede aplicado ao campo do currículo, para formação de professores, e discutido a superação do enfoque disciplinar no espaço escolar. Cujo este grupo trabalha os contextos quotidianos como espaços de tessitura do conhecimento; Em cada um destes contextos, os sujeitos tecem quotidianamente seus conhecimentos, a partir das múltiplas redes a que pertencem.

Modelos de aprendizagem

Modelo Pedagógico e Modelo curricular

Os modelos pedagógicos e curriculares são conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários nem manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos.

Este modelo é muito falado na Educação de Infância, o seu posicionamento que é expresso ou definido as finalidades educacionais e seus consequentes 6 objectivos [...] (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7; 2007, p. 34). [...] o modelo curricular dispõe de orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 109; 2007, p. 34; Varela, 2011).

Para Varela & Mota entendem que Modelo Pedagógico refere à orientação de um processo (baseado numa determinada filosofia da educação, corrente sociológica, psicológica etc.) e modelo curricular aos movimentos desse mesmo processo; enquanto o Modelo Pedagógico não tem que implicar obrigatoriamente um modelo curricular e um modelo de formação de docentes, embora isso possa acontecer, não tem necessariamente que se verificar.

Aprendizagem Baseada em Problemas

Gomes (2009) considera que a concepção da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) vem se destacando como proposta metodológica que pode responder aos anseios de mudança curricular dos cursos no cenário mundial principalmente nos curso práticos como medicina. Segundo esse autor, na ABP, a formação ocorre por meio da resolução de problemas estruturados pelos professores para que os alunos, pouco a pouco, construam o conhecimento necessário à resolução de problemas reais no futuro, busca-se, principalmente, fornecer ao estudante condições de desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e atitudinais aplicáveis para estudar e para aprender. Nesse modelo, em que o foco do processo educativo está centrado no estudante, estimula-se a capacidade de

autoformação, fomentada pela busca activa de informações. E como conclusão o autor, refere aos resultados positivos dos cursos com ABP, e observa-se que os graduados se sentiram mais preparados.

A problemática do insucesso escolar

A problemática do insucesso escolar é complexa e multiforme. Os tipos de insucesso são diversos. Diferenciam-se, vulgarmente, o insucesso escolar do insucesso educativo. Sem dúvida, para além de ensinar conhecimentos, a escola deve assumir o papel de educar. Deste modo, os grandes desafios incumbidos à escola, podem ser vistos em duas vertentes: em primeiro lugar, a actualização e a especialização dos saberes, ou seja, “requer-se, através dos conteúdos programáticos e da sua actualização regular, que o conhecimento científico produzido chegue aos alunos também pela escola” (Morgado, 1999, p.9); em segundo lugar, é requerida uma formação global e pessoal do indivíduo, isto é, “torna-se necessário um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da acção educativa, de forma a evitar que a educação seja «simplesmente» transmitir conhecimentos mas, fundamentalmente, a construção de um projecto viável para chegar ao futuro” (Morgado, 1999, p.9).

Na mesma linha de pensamento, Pires, Fernandes e Formosinho (1991, pp.187- 188) atribuem à educação as finalidades de “instruir, estimular e socializar os educandos”, ou seja, “visa a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização)” (id. p.188). Assim, pode dizer-se que se alguma destas dimensões não for atingida há insucesso na educação escolar.

O insucesso educativo toma deste modo uma dimensão abrangente, extravasando largamente o âmbito do insucesso escolar, em que o presente trabalho se centra.

Naturalmente não se pretende descurar a importância fulcral que a escola desempenha no desenvolvimento das outras dimensões. Para realçar esta ideia, Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p.188) dizem “que na escola é valorizada a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de educação onde a dimensão personalista e a dimensão socializadora são claramente subalternizadas. Frequentemente, acontece que estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo”.

Factores do Insucesso Escolar

O não acompanhamento pelo aluno das aprendizagens desencadeia alguma repugnância e muitas vezes constrangimento para os pais, alunos, professores e até mesmo à própria

instituição de ensino, e por conseguinte ao Estado. Onde estará a origem deste problema? É difícil chegar a um consenso, pois os interesses e perspectivas dos envolvidos, directa ou indirectamente, são muito divergentes.

Na realidade existe um leque diversificado de factores responsáveis pelo fraco desempenho escolar, e muitas vezes este insucesso é socialmente inaceitável, quer numa perspectiva individual quer colectiva.

Antes de invocar os factores do insucesso escolar, considera-se oportuno aduzir, mesmo que de forma muito superficial, os indicadores do insucesso escolar, que podem ser internos ou externos.

De entre os indicadores internos, o Ministério da Educação (1992) aponta a repetência, os resultados dos exames, a distribuição dos alunos por diversas vias de ensino, o atraso escolar, o absentismo, o abandono e o sentimento pessoal. Refere como indicadores externos a distribuição dos alunos pelos cursos pós-escolaridade obrigatória, dificuldades de inserção na vida activa, desemprego dos jovens, analfabetismo e iletrismo e, por fim, a delinquência e o abuso de drogas.

Três dessas manifestações permitem averiguar a própria eficácia do sistema educativo, sendo elas: o abandono escolar antes de terminar o ensino básico; as reprovações sucessivas que originam uma grande discrepância entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar, podendo os níveis de “fracasso” ser a todas ou quase todas as disciplinas, ou a nível parcial numa ou duas disciplinas; e a escolha dos alunos por tipos de ensino menos exigentes, que o encaminham para aprendizagens profissionais imediatas, mas distanciando-o do ingresso no ensino superior.

Outros aspectos que podem estar na origem do insucesso escolar do aluno situam-se ao nível da estrutura escolar.

Pires, Fernandes e Formosinho (1991, p.189) referem um conjunto de factores escolares que podem estar na origem do insucesso escolar, como “tipo de cursos e currículos, estruturas e métodos de avaliação, formas de agrupamento dos alunos, preparação científica e pedagógica dos professores”.

Martins (1991) também considera que o insucesso escolar pode ter origem no próprio Sistema Escolar. Este autor refere ainda que as causas socioculturais e culturais são “as maiores responsáveis pelo insucesso escolar massivo dos alunos provenientes das classes mais desfavorecidas” (p.14). A explicação para a grande incidência destas causas prende-se com o facto de a escola privilegiar os saberes académicos, não incluindo convenientemente nos planos de estudos saberes mais de acordo com a realidade de muitos alunos. Os saberes académicos obrigam ainda a uma abstracção que não está de acordo com os códigos linguísticos e posturas das classes mais baixas ou marginais ao

sistema de valores dominante” (Martins, 1991, p.14). As dificuldades ou mesmo a incapacidade que os alunos têm em perceber as mensagens vão assim criar obstáculos à aprendizagem e conduzem ao insucesso dos alunos.

De igual modo, a reprovação não parece apresentar vantagens para o aluno, pois que este irá desenvolver comportamentos específicos e desenvolver uma imagem que não é propícia ao bom aproveitamento escolar.

O insucesso escolar tem também sido atribuído, por pais e muitos professores, à utilização do método tradicional. Segundo Avanzini (s.d.), este método tradicional não toma em linha de conta a realidade específica de cada criança. A iniciativa na organização de todas as actividades, nomeadamente a nível do programa e separação das disciplinas, é assumida unicamente pelo professor. Assim, este método é encarado como factor explicativo para situações de insucesso escolar por se basear unicamente em interesses extrínsecos aos alunos. Para contrariar esta situação, o professor deve utilizar metodologias variadas e inovadoras, as quais necessitam ser dinâmicas, tornar os conteúdos o mais reais possível, a comunicação aliciante e acalorada, de modo a corresponder a todas as necessidades psicológicas dos alunos.

Muitas vezes os programas encontram-se desfasados da realidade onde são aplicados e revela-se importante ter em conta determinados aspectos na planificação dos programas. Concretamente, considerar “a utilização de objectivos nacionais, regionais ou, mais precisamente, peculiares à escola ou à classe pode ser um meio eficaz de melhorar o ensino ao centrar a atenção sobre certos domínios precisos e ao ligar ensino e avaliação”

Os programas e os manuais são, muitas vezes condicionadores das práticas desenvolvidas nas salas de aula, as planificações são formais concebidas a partir do programa e das necessidades educativas dos alunos. Porém, os programas não podem ser rígidos mas adaptáveis às constantes mudanças e necessidades.

Os professores também se sentem inseguros na medida em que os programas são alterados com alguma frequência e não são acompanhados de estruturas de apoio que os ajudem a ultrapassar dificuldades intrínsecas às mudanças (Benavente, 1990).

Como as universidades podem alcançar a de qualidade?

A qualidade pode ser alcançada com um conjunto de factores associados nomeadamente as Intuições, programas e corpo docente. Segundo Gadotti (2013), refere no seu estudo que a qualidade da educação precisa ser encarada de forma muito seria, porque é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interactivas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras. O que o autor refere é que necessário que as instituições superiores prestem a aspecto da qualidade sob o risco de afectar o produto final que são os estudantes. Realça ainda a qualificação do professor como sendo muito estratégica quando

se fala de educação de qualidade, sem contudo desprezar a dificuldade de, encontrar os parâmetros dessa qualificação. Os outros factores, são conteúdos e a metodologia dos cursos de formação.

Conclusões

O currículo é viável quando o plano para um determinado curso que inclui a justificativa, competências, e nesse processo o conceito de competência, surge associado à capacidade de mobilizar, aplicar, e desenvolver conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes, na solução de problemas concretos; E propõe-se integrá-lo ao processo de formação do estudante de forma inovadora, criativa, instigante, crítica e reflexiva (Dos Santos, 2010).

Selimane & Casali (2013) fala da integração curricular e situa o cerne desta problematizando a consistência dos pressupostos teóricos em que se baseia a reforma curricular em Moçambique e evoca o ensino por competências, implementado de acordo com o plano curricular do ensino secundário geral –PCESG (Moçambique/MEC/Inde, 2007, p.16), Pelo facto podemos concluir que uma vez que no ensino médio esta pressuposto o ensino por competências e então figura-se um modelo viável que permita uma transição do ensino médio para superior pelo facto de algumas instituições de ensino superior optarem por uma pratica de ensino de que *o saber fazer* – ou seja um modelo baseado em competência.

Referências bibliográficas

- Benavente, A. (1990). *Insucesso Escolar no Contexto Português - Abordagens, concepções e Políticas*, Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, Lisboa.
- Martins, A. M. (1991), "Insucesso Escolar e Apoio Sócio-Educativo" in *A Problemática do Insucesso Escolar*, 4ª ed., Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação nº 4, Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar, Secção Autónoma de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pires, E. L., et al., (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto.
- Formosinho, J. (1991). "Currículo e Cultura Escolar" in *A Construção Social da Educação Escolar*, Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto.
- Gadotti. M. (2013). *Qualidade na educação: uma nova abordagem*; Congresso de Educação Basica: Qualidade na Aprendizagem.

- MED (2012) Dados Estatísticos sobre o Ensino Superior em Moçambique 2010: Direção para a coordenação do ensino superior. Acedido em: <http://www.mec.gov.mz/STATS/Documents/Estatisticas%20Ensino%20Superior/B ook%202010.pdf>
- Ussene, C.I (2011). *Desenvolvimento Vocacional de Jovens Estudo com Alunos do Ensino Secundário Moçambicano*. Tese de Doutoramento-Universidade do Minho.
- Santos, H. (2003). *Desenvolvimento Curricular – Texto de Apoio*
- Gomes R., Brino R. F., Aquilante A.G, Avó L.R.S (2009) Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. *Rev. bras. educ. med.* vol.33 no.3, Rio de Janeiro July/Sept. 2009, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So100-55022009000300014&script=sci_arttext
- Silva D.R., Fonseca J.; Oliveira V. (2009). Desenho de um currículo baseado em competências em cursos de educação a distância: um caminho para uma construção problematizadora do conhecimento. Acedido em <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009122646.pdf>
- Dos Santos W.S. (2010). *Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica The Competency-Based Medical Curriculum*. Acedido em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So100-55022011000100012&script=sci_arttext
- Varela H.A.F, Mota C.A.M. (2011). *Falar de Modelos em Educação: procurando clarificar conceitos*. Acedido em http://www.ipg.pt/11congresso-spce/spce_7Novembro.pdf
- Menezes A.C.S & Araujo L.M. (2007). *Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes*. Acedido em <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>
- .Selimane T., Casali A. (2013). *Reforma Educacional em Moçambique: Buscando o sentido da nossa Proposta de Integração Curricular, XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo: tempos, espaços e contextos*. Acedido em <http://www.ced.pucsp.br/>
- Faria L. & Santos N.L. (2006). *Autoconceito académico social e Global em Estudantes Universitários*. UP(FPCE). Acedido em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/60803/2/81701.pdf>
- INDE (2006). *Síntese Final do I Fórum Nacional de Consulta sobre a Transformação Curricular do Ensino Secundário Geral*. Acedido em



http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminares/SeminaireRegional_Maputo_juino6/SeminaireRegional_Maputo_juino6_Synthese.pdf

A inserção dos graduados em Gestão de Recursos Humanos no mercado de trabalho: Um estudo exploratório da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique

Naziri braimo Mahomed

Universidade Católica de Moçambique
naziribraimo@ucm.ac.mz

Martins dos Santos Vilanculos

Universidade Católica de Moçambique
martinsvilaculos@ucm.ac.mz

José Matias Alves

Universidade Católica Portuguesa
jalves@porto.ucp.pt

Resumo

Este artigo procura apresentar alguns dados sobre a problemática da inserção dos graduados em gestão de recursos humanos da Faculdade de Educação e Comunicação no mercado de trabalho. Trata-se de uma metodologia de base qualitativa que recorreu à técnica da entrevista individual como instrumento de recolha de dados. Assim foi realizado um estudo exploratório em que foram entrevistados 9 graduados em gestão de recurso humanos dos anos de 2011 à 2013. Os objectivos essenciais que nortearam o presente estudo foram: Conhecer os modos de inserção profissional dos graduados no curso de *gestão de recursos humanos* da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, o tipo de trabalho realizado, a adequação do trabalho à formação recebida, as expectativas de desenvolvimento profissional dos graduados e a identificação de melhorias a introduzir no curso. Pode concluir-se que de um modo geral os graduados entrevistados encontram trabalho, exercem uma actividade profissional que está de acordo com o perfil do curso, tem expectativas positivas face à carreira profissional e reclamam uma formação mais atenta às situações e casos - problemas concretos que marcam a vida laboral.

Palavras-chave: formação, emprego, trabalho, inserção profissional, carreira.

Introdução

O tema da inserção dos graduados em Gestão de Recursos Humanos no mercado de trabalho constitui um assunto cada vez mais discutido no meio académico. Contudo, se levamos em conta, que, por um lado, no actual cenário das reformas no ensino superior,

uma das preocupações (Vilanculos, 2014), centra-se nas competências adquiridas pelos diplomados e, por outro lado, os processos de inserção profissional dos diplomados são cada vez mais complexos e incertos, trata-se de um tema cuja abordagem se revela ainda mais pertinente, dado estarmos perante uma fonte de preocupação constante dos diversos actores escolares e dos empregadores, pelas consequências que assume nos processos de formação e inserção no mercado de trabalho.

Procuramos ao longo do estudo convocar alguma teoria referente a inserção dos graduados no mercado de trabalho, concretamente, adoptamos preferencialmente a perspectiva funcionalista (Parsons: 2011) de modo a fornecer um quadro explicativo global da estruturação da ordem social, onde estão incluídas a esfera educativa/formativa e a esfera económica. Também convocamos alguns estudos realizados em Portugal e no Brasil relativamente a problemática da inserção dos graduados no mercado de trabalho (Varanda, 2012; Morais, 2012; Leite & Pacheco; Mello & Borges, 2007; Amorim, 2006).

Tendo em conta a natureza exploratória do estudo optamos por definir como objectivos: conhecer os processos de acesso ao emprego de graduados da Faculdade de Educação e Comunicação e o conteúdo funcional da actividade profissional, avaliar o grau de satisfação face ao trabalho desenvolvido e a pertinência e relevância das aprendizagens realizadas no curso de gestão dos recursos humanos frequentado na FEC-UCM.

Para cumprir estes objectivos, o texto organiza-se em 4 partes: na primeira procede-se a um breve enquadramento teórico referenciado à perspectiva funcionalista; na segunda identificam-se as questões de investigação e a metodologia usada; na terceira apresentam-se e discutem-se os resultados da investigação; na última retiram-se algumas conclusões do estudo realizado tendo em vista melhorar os processos formativos e a interacção entre a instituição formadora e os empregadores.

Breve referencial teórico

Para enquadrar teoricamente o objecto de estudo adoptar-se-á preferencialmente a perspectiva funcionalista (Parsons: 2011) que pretende fornecer um quadro explicativo global da estruturação da ordem social, onde estão incluídas a esfera educativa/formativa e a esfera económica.

O funcionalismo tem uma filiação em Durkheim e pretende ser uma teoria geral que explica a estruturação da ordem social. No caso das relações entre o sistema económico e o sistema educativo, a focalização de inspiração funcionalista considera que a mudança célere da ordem produtiva e social configura três necessidades básicas que o sistema educativo deve prover:

- i) Necessidade económica. As novas tecnologias de produção e de informação, a globalização de mercados, a complexidade dos processos de produção, distribuição e consumo criam novas e acrescidas exigências de qualificação das pessoas, exigindo-se que o sistema educativo eleve as qualificações dos trabalhadores e as habilite a desempenharem os novos papéis requeridos pela nova organização do trabalho, tendo em vista a sobrevivência económica.

As teorias do capital humano, que se esforçam por medir o efeito da educação na produtividade, partem do pressuposto de que os trabalhadores qualificados são o recurso mais valioso, o principal factor de desenvolvimento organizacional, procurando legitimar todos os investimentos realizados na educação.

- ii) Necessidade de distribuição dos recursos humanos na estrutura ocupacional. As sociedades crescentemente industriais (e mesmo as pós-industriais fundadas mais na lógica da distribuição e consumo de bens e serviços), marcadas pela multiplicidade e complexidade de tarefas, acentuam a divisão e a estratificação do trabalho. Torna-se, assim, necessário seleccionar os indivíduos mais aptos para ocuparem os diferentes postos, exercerem as diversas actividades requeridas pela organização do trabalho. A educação cumpriria uma função de orientação e selecção, na medida em que permitia organizar a distribuição dos indivíduos pelos diferentes postos da divisão de trabalho de acordo com os mais objectivos e racionais critérios possíveis.

Na perspectiva meritocrática da teoria funcionalista, os indivíduos mais capazes, mais motivados, mais esforçados ($QI + \text{esforço} = \text{mérito} = \text{diploma} = \text{melhores oportunidades de emprego}$) ocupariam os melhores lugares da estrutura ocupacional, legitimando, deste modo, a segmentação do trabalho e a estratificação social.

- iii) Necessidade de coesão social. A escolarização desempenharia, finalmente, um papel de transmissão de códigos culturais e de conduta necessários à perpetuação e desenvolvimento da ordem social e económica, produzindo a consensualização indispensável à acumulação, à diferenciação e à vida política e social.

Os traços muito genéricos acabados de enunciar, mostram que a perspectiva funcionalista valoriza a harmonização e o consenso sociais, a estabilização da instabilidade, a resposta integradora e diferenciadora do sistema educativo, a produção de competências que habilitem as pessoas a exercerem os diversos papéis sociais e ocupar os diferentes lugares de trabalho. E dada a naturalizada necessidade da diferença e desigualdade ocupacionais, os diferentes diplomas e respectivos níveis de qualificação corresponderiam a essas necessidades e reporiam os equilíbrios sociais, legitimando-se a estratificação e a segmentação do mercado de trabalho numa base meritocrática.

No estudo realizado, não há dados que indiquem uma correlação entre a estrutura hierárquica do trabalho e a estrutura hierárquica das qualificações/diplomas, questão que poderá ser convocada para um próximo estudo em que se contextualize a inserção profissional e organizacional dos graduados.

Numa perspectiva mais crítica, pode sustentar-se a tese de que as relações entre as qualificações escolares e os empregos não podem ser explicadas unicamente numa base racional ou técnica uma vez que a divisão do trabalho é sobretudo de natureza política. Para Roger Dale, por exemplo, há um pacote de requisitos para o emprego, constituído por dimensões pessoais, políticas, sociais, académicas que possuem uma geometria variável em função do tipo de profissão, sector de actividade e ascendência social.

O mesmo autor, de parceria com Pires, sustenta, a partir de estudos vários, que há cinco estratégias de selecção para o emprego, nas quais as qualificações académicas desempenham funções diferentes: i) o estabelecimento "a priori" de um nível educacional mínimo, sendo no entanto escolhidos os candidatos com maiores habilitações: ii) em que as qualificações são utilizadas como um instrumento de selecção estabelecendo-se um limiar mínimo de habilitação: iii) em que, embora as qualificações sejam desejáveis, não são essenciais quando o candidato tem qualidades não académicas importantes: iv) em que a ênfase é posta quase exclusivamente em critérios não académicos e as qualificações não têm qualquer função; v) em que as habilitações desqualificam as pessoas candidatas a um emprego por revelarem capacidades e ambições muito para além dos requisitos de emprego.

Para estes autores, as credenciais escolares, atestadas ou indicadas pelos diplomas (que, por sua vez, resultam em grande medida de exames) ainda que nalgumas circunstâncias sejam importantes, não são a porta de entrada para muitos empregos, desempenhando antes um papel relevante para a expansão do sistema escolar e refinamento do controlo do Estado.

Nesta perspectiva outros autores como Varanda, (2012) e Morais (2012), afirmam que é necessário ter presente que as competências adquiridas pelos diplomados que concluíram um determinado ciclo de estudos só estarão plenamente cumpridas quando tais diplomados concretizarem a sua aprendizagem através da prestação de um serviço de trabalho, o que nem sempre está ao seu alcance imediato. Morais, (2012) acrescenta ainda que os indivíduos contribuem para a sua própria empregabilidade essencialmente através da formação profissional de que dispõem, entendida como um conjunto de actividades através das quais as pessoas adquirem ou aprofundam conhecimentos ou competências profissionais e relacionais, com vista ao exercício de uma ou mais actividades e ao reforço da sua empregabilidade.

No entanto, em relação à inserção dos graduados no mercado de trabalho, Alves (2003) alerta para o facto de que a relação formação - emprego não deve ser vista apenas de forma linear e sim como um processo dilatado no tempo, razão pela qual devemos adoptar perspectivas de análise que

permitam dar conta da relação entre espaços de educação e de trabalho/emprego como uma interacção, na qual se podem verificar situações de convergência e de divergência entre os dois, entendendo-se que a inserção profissional decorre ao longo de um período mais ou menos alargado de tempo.

Diante desta necessidade de interacção entre o mercado de trabalho e as universidades, Amorim (2006), afirma que se queremos formar graduados adaptáveis ao mercado de trabalho precisamos proporcionar percursos flexíveis, ajustados e integrados de aprendizagem, de valorização pessoal, de aquisição ou consolidação de competências básicas e instrumentais sobre as quais seja exequível a curto prazo construir novas capacidades, atitudes e comportamentos, de modo a criar nos graduados condições de adaptação aos locais de emprego.

Estas necessidades de equilíbrio entre a formação dos graduados e as exigências do mercado de trabalho tornam-se ainda mais importantes (Leite & Pacheco, 2005), se levarmos em conta que o futuro exigirá profissionais competentes, multifuncionais, alertas curiosos que precisarão ter passado por uma educação que lhes tenha equipado com lógica de raciocínio; compreensão dos processos; capacidade de transferir conhecimentos; prontidão para antecipar e resolver problemas; conhecimento de línguas; habilidade para tratar pessoas e trabalhar em equipa.

Também Mello e Borges (2007), referem que a universidade deve assumir um papel de apoio ao estudante para facilitar a inserção no mercado de trabalho. Estes autores sugerem a criação de uma estrutura de informação sobre a dinâmica do mercado de trabalho que sirva de referência e de fundamentação para as decisões institucionais, o que demonstra a importância das universidades formarem graduados com competências que respondam as exigências do mercado de trabalho.

Para Delores (2010), as Universidades devem criar condições para que os graduados tenham qualificações profissionais respaldadas em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia.

No caso específico do mercado de trabalho moçambicano marcado por investimentos expressivos gerados pelo Estado e por grandes empresas nacionais e multinacionais, por níveis de crescimento económico assinaláveis, e por acrescidas necessidades de qualificação da mão-de-obra, a teoria funcionalista acaba por ter um potencial descritivo e compreensivo assinalável.

Questões de investigação e metodologia

As questões de investigação definidas para esta investigação foram as seguintes: i) como se processa o acesso ao emprego no *terminus* do curso? ii) que tipo de vínculo conseguem os recém-trabalhadores e qual o conteúdo funcional que exercem? iii) qual satisfação dos trabalhadores, tendo em conta a perspectiva de carreira, a remuneração e as condições de trabalho? iv) que avaliação fazem da pertinência, relevância, adequação das capacidades e competências

desenvolvidas ao longo do curso face ao trabalho que realizam e que sugestões de melhoria entendem fazer para aumentar a qualidade formativa?

Sendo estas as questões, optou-se por uma abordagem de investigação tendencialmente qualitativa, assumindo-se como sendo de carácter interpretativo e exploratório. Definiu-se uma amostra sobre os graduados dos últimos 3 anos, ou seja, graduados que terminaram entre os anos de 2011 e 2013. Esta investigação assumiu a forma de estudo de caso porque nos pareceu ser a melhor forma para responder as questões equacionadas e por permitir uma análise mais aprofundada do fenómeno (Stake, 1998).

Considerou-se como instrumento mais adequado para recolher os dados a entrevista. Este instrumento permitiu recolher dados de forma mais aprofundada. Deste modo, foi construído um guião semiestruturado para entrevista individual, seguindo as questões de investigação e configurando-se um referencial de orientação como o que está apresentado no apêndice 1. As entrevistas foram realizadas entre Julho e Agosto de 2014 e o tempo médio de duração foi de 26 minutos.

Apurou-se, assim, um N de 9 sujeitos graduados entre os anos 2011 e 2013, sendo 3 do sexo masculino e 6 do sexo feminino. A média etária é de aproximadamente 22 anos. O procedimento adoptado para a selecção destes sujeitos foi o seguinte: uma vez que no estudo pretendíamos captar as percepções destes graduados em gestão de recursos humanos, relativamente a sua inserção no mercado de trabalho, procuramos seleccionar mediante a acessibilidade três em cada ano de conclusão, ou seja, graduados de 2011, 2012 e 2013.

Dada a dimensão da amostra disponível, o presente estudo assume uma natureza exploratória, recolhendo dados parcelares que servem, no entanto, como indicadores de um conhecimento de terá de ser mais extensivo e sistemático.

Apresentação e discussão dos resultados

A questão de partida do nosso estudo consistia em saber mais sobre a integração dos graduados no curso de gestão de recursos humanos da Universidade Católica de Moçambique Faculdade de Educação e Comunicação: *saber mais o acesso ao trabalho, sobre o conteúdo desse trabalho, a adequação face à formação recebida, sobre as melhorias recomendáveis a realizar no campo da formação*. Assim a análise dos dados permitiu-nos chegar a um conjunto de reflexões sobre a problemática que tiveram como fonte as entrevistas feitas aos graduados e a um gestor de uma entidade empregadora.

Acesso ao mercado de trabalho por parte dos graduados

Procuramos, nesta dimensão, perceber, a partir dos graduados, como foi a sua integração no mercado de trabalho. Concretamente, procuramos saber se os graduados desenvolveram algum tipo de actividade profissional após o término do curso, como foi a procura de emprego uma vez estando inseridos no mercado de trabalho, as formas de acesso ao emprego e as dificuldades associadas a este processo de procura de uma actividade profissional.

Relativamente à questão ligada a actividade profissional desenvolvida pelos graduados após o término do curso, praticamente os 9 entrevistados foram unânimes em afirmar que já haviam desenvolvido algum tipo de actividade. Dos 9 entrevistados, 6 referem que encontraram o seu primeiro emprego e destes, 2 ingressaram na instituição onde trabalham logo após terem terminado o seu estágio: *"Entrei para a empresa logo que terminei o meu estágio, então cumpri o tempo de estágio e acabei sendo contratada para trabalhar. (EM1.2013)"*. Estes factos demonstram a centralidade do estágio para a inserção profissional, pois 2 graduados permaneceram na empresa onde tinham estagiado e 4 obtiveram emprego após o término do estágio.

Outros 3 entrevistados afirmaram que mesmo antes de terminarem o seu curso já estavam a trabalhar e logo que terminaram foram promovidos: *"Trabalho na direcção provincial da educação e já vinha trabalhando antes como professora. (EA7.2011)"*. Isto pode significar a credibilidade da instituição formadora, a interacção formação-trabalho, a procura precoce de qualificações. Note-se, no entanto, que a conclusão do curso abriu portas para uma requalificação no contexto empresarial, tendo ocorrido uma mudança de conteúdo funcional mais adequada às qualificações obtidas. Este cenário indicia o valor que é reconhecido pelo mercado de trabalho às credenciais escolares, que são vistas como expressivas. Nas respostas dos entrevistados foi também possível perceber que o período entre o fim do curso e o início de trabalho durou em média um ano, sendo que para alguns foi imediato e outros durou entre três meses a um ano. De salientar que apenas uma das entrevistadas apesar de ter desenvolvido uma actividade profissional que teve a duração de duas semanas até ao momento da entrevista estava desempregada.

Sendo este facto positivo, importa atentar no relativamente longo tempo médio de espera de emprego o que pode aconselhar um reforço as interacções entre as instituições formadoras e os empregadores.

Ao nível da procura de emprego, 8 dos participantes evidenciaram que houve por parte deles uma procura pessoal de emprego. Mesmo no caso do graduado que estavam a realizar estágio e foi absorvido pela instituição (1), afirmou que houve por parte dele uma tentativa de procura de emprego: *"Concorri a algumas vagas na Internet, passei a algumas mas desiste porque comparei com a empresa que estava a estagiar e vi que teria futuro. (EJ4.2013)"*. Alguns acabaram desistindo nesta procura por acreditarem que tinham melhores oportunidades na empresa onde estavam a estagiar.

Apenas uma das entrevistadas afirmou que não procurou emprego pelo facto de ter terminado o estágio e de seguida ter recebido uma proposta da instituição onde realizara o seu estágio.

Estes dados revelam uma atitude proactiva dos graduados, sendo de assinalar a autonomia colocada na procura das melhores oportunidades de vida possível.

Quanto às formas de acesso ao emprego, os 8 entrevistados que já se encontram a trabalhar apresentaram formas diversificadas. Para além da manutenção em situação de trabalho, destaque para a centralidade do estágio e da resposta de ofertas de emprego. Para um dos entrevistados, os anúncios de vagas lançados via internet constitui uma das formas mais usadas e eficazes de procura de emprego. No caso deste interlocutor este referiu que praticamente todos os empregos que conseguiu foi por via de anúncios em sites de empregos na internet. Os outros 2 entrevistados apontaram como forma de acesso ao emprego os concursos lançados pelas instituições sejam através de anúncios no jornal ou mesmo nas próprias instituições. Dos restantes 5 entrevistados, 2 tiveram acesso ao emprego via estágio e os outros 3 já se encontravam a trabalhar. Facto curioso foi que mesmo os entrevistados que tiveram acesso ao emprego via estágio assim como aqueles que já trabalhavam, fizeram uma tentativa de procurar emprego e as formas de acesso apontada foi o concurso lançados pelas empresas. E uma das entrevistadas afirmou que chegou mesmo a concorrer a uma vaga apenas para testar se possuía capacidades reconhecidas como pertinentes pelo mercado de trabalho.

No que diz respeito as dificuldades na procura e obtenção de emprego, os participantes salientaram a falta de experiência e a distância do local em que situava a oferta de emprego. Em relação à falta de experiência, 5 dos participantes que constituem a maioria, foram os que referiram que a falta de experiência tem sido a maior dificuldade sentida quando concorrem a uma vaga: *“A entidade patronal e que eles querem um currículo invejável com cinco anos de experiencia e não optam por um indivíduo sem experiencia e quase todas as vagas para a área de recurso humanos exigia um mínimo de 3 anos de experiencia. (EA9.2011)”*. E acrescentaram ainda que grande parte dos empregadores exige um mínimo de três anos de experiencia na área pois não querem investir em formações e treinamento de novos trabalhadores, parecendo haver uma tendência para a não absorção (i) mediata dos recém graduados. Os dois restantes entrevistados que colocaram a distância do local da oferta como dificuldade na procura de emprego, afirmam que muitas das entidades empregadoras quando estão em locais distantes não oferecem condições como habitação e no momento também da entrevista elas decorrem nos locais onde as instituições se encontram sediadas.

Estes dados preliminares parecem evidenciar que há uma prova de confiança nas qualificações dos graduados que é necessário demonstrar, o que sugere um maior contacto entre as instituições de modo a que as capacidades e as competências sejam reconhecidas como úteis para o tecido empresarial.

Vínculo e conteúdo funcional com a entidade empregadora

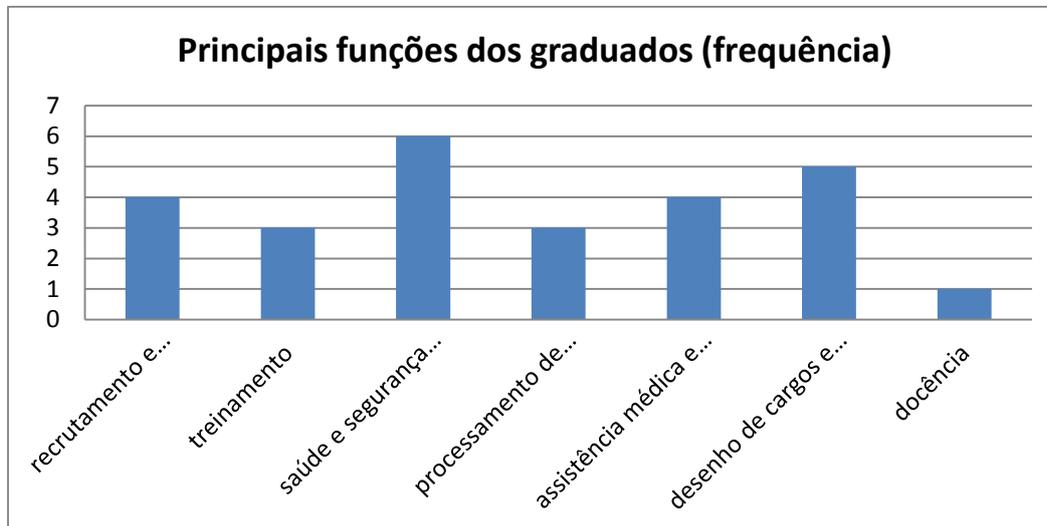
No quadro desta dimensão, procuramos saber dos nossos entrevistados que tipos de vínculo contratual estabelecem com a entidade empregadora, qual a área dentro da entidade onde desenvolvem as suas actividades principais e por último as funções principais desenvolvidas dentro da instituição onde trabalham.

Como se observa, grande parte dos graduados que está a trabalhar (7 em 8) encontra-se numa situação de vínculo laboral indeterminado, apenas um dos entrevistados afirmou que o vínculo é a tempo determinado. De salientar que as entrevistadas que referiram anteriormente que já estavam a trabalhar mesmo antes de terminarem o seu curso, são funcionárias do aparelho do estado e com nomeação definitiva ou seja o contrato integra-se na categoria de tempo indeterminado: *"É contrato a tempo indeterminado, e sou considerada nomeada no aparelho do estado. (EA7.2011"*.

Na questão referente a área de trabalho e o cargo desempenhado dentro da instituição, a maioria dos participantes (7) afirmou estar a trabalhar na área de gestão de recursos humanos e apenas um dos entrevistados afirmou trabalhar na área pedagógica, como docente. Os entrevistados que disseram estar a trabalhar na área, apontaram como cargos, analista de recursos humanos, analista de directrizes e segurança no trabalho, assistente de recursos humanos, técnica de providência social, técnica de mudança de carreiras e por último gestor de recursos humanos. Como podemos ver pelas respostas parece que a maior parte dos entrevistados trabalha na área de recursos humanos e exercem funções ligadas a mesma área: *"desempenho a função de Analista de gestão de recursos humanos. (AM1.2013)"; "Actualmente, trabalho no departamento de segurança ocupacional e sou analista de directrizes e segurança no trabalho. (AJ4.2013) "; "Trabalho no departamento de administração e a função é de elaborar auxiliar dos técnicos de recursos humanos. (EE5.2012) "*.

Quando questionamos os graduados em relação as funções desempenhadas nos locais de trabalho e como podemos observar no gráfico 3, as respostas dão conta de que, a maior parte desempenha funções ligadas a área de formação.

Gráfico 3 - Funções dos graduados nos locais de trabalho



A leitura destes dados parece indicar que a maior parte dos graduados desempenha funções relacionadas com a área dos recursos humanos, sendo que as mais evidenciadas foram as de recrutamento e selecção de pessoal, saúde e segurança no trabalho, assistência médica e desenho de cargos. Dos entrevistados apenas um que trabalha na área pedagógica afirmou que desempenha as funções de docência.

Os entrevistados assinalaram ainda que consideram estar a trabalhar na área de formação pelo facto das várias actividades desempenhadas nos locais de trabalho estarem intimamente relacionadas aos conteúdos teóricos aprendidos ao longo do curso. Maior parte deles afirmaram que aquilo que fazem no dia-a-dia não difere muito do que foram aprendendo nas várias disciplinas ao longo da formação académica: *"Tudo o que estou a fazer lá, vai de acordo com a minha formação, aquilo que eu aprendi tenho a oportunidade de poder por na prática"* (EE5.2012)

Satisfação profissional dos graduados relativamente a formação

Em relação a esta dimensão procuramos perceber dos participantes se a remuneração auferida no trabalho é percebida como sendo adequada ao trabalho que realizam, se há perspectiva de evolução na carreira. Quisemos também saber se as competências que foram desenvolvidas ao longo do curso se adequam e são aplicadas em contexto de trabalho.

Quanto a remuneração auferida, os discursos dos participantes indicam para, uns satisfação e para outros, insatisfação. No entanto, a maior parte indica que a remuneração é satisfatória. Das respostas obtidas podemos perceber que para 6 dos participantes no estudo, a remuneração é satisfatória pelo facto destes considerarem ser o primeiro emprego e não terem muita experiência em contexto laboral. 3 destes 6 consideram ainda que a remuneração é satisfatória por estarem a

trabalhar no aparelho do Estado e a remuneração ser efectuada de acordo com o nível académico. Quanto aos 2 entrevistados que afirmam que a remuneração não é satisfatória, essa disposição é explicada para um deles pelo facto de trabalhar há bastante tempo na área e ocupar cargos como gestor de recursos humanos, o que expectavelmente deveria merecer remuneração mais elevada e para outro pela responsabilidade exigida aos técnicos de recurso humanos. Como referem: *"Os gestores de recursos humanos não tem sido tão privilegiados na questão de remuneração, digo isso porque podem até dar um salário base que vai ao encontro mas subsídios ele não tem visto que ele trata com muitos assuntos que envolvem sigilo profissional"* (EA9.2011). *"É muito baixa porque diária que é muito trabalho por realizar e exige muita responsabilidade tendo em conta as actividades que desempenho"* (EE5.2012)

Relativamente à questão da evolução na carreira, dos 8 respondentes, 7 afirmaram que na instituição onde trabalham têm a oportunidade de crescimento profissional. Apenas um dos entrevistados afirma que a sua situação em termos de desenvolvimento é de paralisação ou congelamento. O argumento usado para sustentar esta visão é o de que trabalha na área como gestor de recursos humanos e na sua instituição ao nível da região, esta é a posição máxima não vendo possibilidades de crescimento profissional. No que respeita aos entrevistados que consideram ter oportunidades de crescimento, uns afirmam que percebem a evolução em termos de crescimento pelo facto da entidade empregadora ter défice de pessoal qualificado na área de recursos humanos. Outros entrevistados afirmaram que na instituição onde trabalham, existem oportunidades de crescimento pelo facto de aquela valorizar a formação no ensino superior: *"Tenho oportunidades principalmente na área de higiene e segurança no trabalho porque não existem na empresa pessoas especializadas em recursos humanos"*. (EJ4.2013). Como podemos, perceber parece que a maior parte dos respondentes tem oportunidades de crescimento o que demonstra que o curso de gestão de recursos humanos é valorizado pelos empregadores, estando de acordo com Parsons (1974, 2011) e parcialmente com Dore e Pires (2010).

De acordo com os testemunhos dos graduados relativamente as competências desenvolvidas ao longo do curso, estas centram-se em competências teóricas e científicas, competências de raciocínio e implementação de soluções e por último em competências relacionais. Pelas respostas, podemos perceber que houve ao longo do curso um investimento maior na formação teórica, na medida em que os graduados desenvolveram capacidades de fazer pesquisas na literatura e discutir em sala de aula com professores e colegas com base em conhecimentos científicos. Esta estratégia parece ter contribuído para que os graduados desenvolvessem a capacidade de raciocinar pois afirmam eles que quando estão diante dum problema recorrem aos conhecimentos teóricos e até procuram investigar sobre o que os autores opinam. Os entrevistados referem ainda que ao longo da formação e em várias disciplinas foram trabalhados conteúdos relacionadas as competências de comunicação e relacionamento interpessoal e aprenderam a saber lidar com as pessoas, desenvolveram as capacidades de escuta, trabalho em equipa e o feedback, o que está de acordo com as capacidades e competências valorizadas globalmente pelos empregadores (Alves: 1998).

Quanto a aplicação das competências desenvolvidas ao longo do curso em contexto laboral, dos 8 que responderam à questão, 7 afirmam que as têm aplicado e de algum modo elas estão a ajudar bastante na resolução de problemas no dia-a-dia. Apenas um dos entrevistados afirma que tem aplicado mas não de forma directa pelo facto de estar a trabalhar na área de docência. Uma das entrevistadas afirmou que no início do seu trabalho constatou um problema na instituição relativo à questão de relacionamento entre a entidade patronal e os trabalhadores e como solução aconselhou a instituição a desenvolver um questionário e ouvir as reais razões do problema. Também foi possível perceber dos entrevistados que em alguns casos, como por exemplo, no processamento de salários, contratação de pessoal e assistência médica medicamentosa são aplicados os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação, o que demonstra que as competências desenvolvidas no curso são aplicadas em contexto laboral.

Não obstante esta correspondência (Alves: 1998) e a valorização do conhecimento, deve anotar-se que os graduados assinalam a vantagem do currículo formativo incluir conteúdos, procedimentos e dimensões de natureza mais prática.

Avaliação do curso de gestão de recursos humanos

Nesta dimensão, procuramos saber dos graduados que outras competências acreditam ser necessárias para um gestor de recursos humanos tendo em conta a experiência laboral, que avaliações fazem do curso de gestão de recursos humanos e que melhorias aí podem ser feitas.

Na questão referente a outras competências necessárias para um gestor de recursos humanos, um dos participantes afirma que sente a necessidade de se desenvolver mais a componente da língua inglesa, pois constatou que em muitos concursos esta exigência tem sido requerida.

“Acho que a questão do inglês, porque muitas empresas exige domínio nesta área” (EA6.2013)

Outros entrevistados mencionaram como competências reclamadas em contexto de trabalho o conhecimento da legislação laboral, referindo que ao longo da formação trabalharam esta matéria mas não de forma aprofundada e na opinião deles, tendo em conta a experiência de trabalho, é imprescindível que um gestor de recursos humanos conheça as leis e os regulamentos do trabalho. Um dos graduados chegou mesmo a afirmar que tem enfrentado diversas dificuldades quando trata de assuntos jurídicos nos tribunais: *“A lei do trabalho, vimos sim, mas numa forma muito corrida e um gestor de recursos humanos acaba estando virado para assuntos jurídicos e eu quando vou para tratar assuntos nos tribunais eu sofro porque tenho que estar sempre com a lei do trabalho”.* (EA9.2011)

No que se refere à avaliação do curso, nos discursos dos graduados é possível perceber que existe uma avaliação positiva e quase todos afirmam que o curso de gestão de recursos humanos deu uma boa base de formação e preparou os graduados para enfrentarem com sucesso o mercado de trabalho.

A maioria dos graduados afirmaram que as suas competências são bastante valorizadas nos locais de trabalho e as entidades patronais sentem-se satisfeitas pelo trabalho que eles realizam. Um dos entrevistados chegou mesmo a afirmar que numa das entrevistas a que concorria para a vaga de gestor de recursos foi reconhecido como um dos melhores e isto foi lido como um indicador de que o curso os preparou para o mercado de trabalho:

"Bem eu tive a oportunidade de participar em algumas entrevistas de selecção e basicamente tudo o que pedia eu já tinha vista no período de formação creio que este é um bom indicativo que a UCM está num bom caminho em termos de formação". (EO3.2012)

"O curso preparou-me bem para o mercado de trabalho e formou estudantes para enfrentar qualquer desafio no mercado de trabalho mas eu sinto que tenho qualificações para enfrentar o mercado de trabalho porque de todos candidatos que eu concorri eu foi o melhor então e porque reúno qualificações". (EA9.2011)

Finalmente e no que respeita às melhorias desejáveis para introduzir no curso, como podemos verificar no gráfico 4, os nossos entrevistados avançaram com mais prática, regresso ao sistema semestral e o concurso de alguns docentes com mais formação na área de gestão de recursos humanos. Pelos dados é possível perceber que maior parte dos entrevistados referem o recurso a situações de mais prática como uma das principais melhorias a implementar.

Os entrevistados que apontaram como melhorias a questão de recurso a situações didácticas de mais prática são da opinião que ao longo da formação se deveria trabalhar menos a teoria e mais a prática pela necessidade dos graduados entrarem em contacto com as práticas nas instituições. Alguns afirmaram que se deveria criar mais espaços nas disciplinas para discutirem casos práticos e até mesmo a faculdade poderia criar práticas oficinais e/ou laboratoriais onde os estudantes fossem confrontados com trabalhos que reflectem o que as instituições praticam. Outros entrevistados afirmaram que o tempo de duração de estágio deveria ser prolongado pois são as únicas oportunidades que têm de entrarem em contacto com o mundo laboral.

Estes dados aconselham vivamente a um repensar das metodologias de ensino e questionam também, ainda que de forma não conclusiva, a mudança do regime de frequência de semestral para modular, no entanto e de acordo com o novo plano curricular do curso de gestão de recursos foi possível perceber que houve uma mudança relativamente ao regime e a faculdade voltou ao sistema semestral. Parece também necessário, à luz do manifestado, repensar o tempo de aprendizagem e a forma como é rendibilizado.

Conclusão

Este estudo exploratório permitiu retirar diversas conclusões, ainda que devam ser lidas de forma prudente, dada a reduzida dimensão dos respondentes. Assim, de acordo com as percepções dos graduados entrevistados, pode-se concluir:

- i) De um modo geral, os graduados entrevistados procuram e encontram trabalho;
- ii) O trabalho realizado está de acordo com as qualificações desenvolvidas durante a formação;
- iii) O tempo médio de obtenção de emprego é *relativamente* longo, sendo aconselhável gerar dinâmicas de maior interação entre a formação e o trabalho;
- iv) Globalmente, os graduados entrevistados estão satisfeitos com o trabalho realizado e têm perspectivas positivas face ao seu desenvolvimento profissional.
- v) O curso de gestão de *recursos humanos* qualifica e capacita para o exercício profissional na área específica;
- vi) Há uma assinalável diversidade de conteúdos profissionais desenvolvidos pelos trabalhadores, em regra alinhados com as competências desenvolvidas pelo curso;
- vii) A formação ministrada poderá ser melhorada se incluir de forma sistemática e regular o recurso a situações-problema, a casos práticos que emergem da actividade laboral;

Referências bibliográficas

- Alves, J. (1998). A Formação, o trabalho e as práticas de recrutamento. Associação Industrial Portuense. *Os empresários e o mercado do 1º emprego – estratégias de recrutamento*. Porto: Associação Industrial Portuense.
- Dale, R & Pires, E. (1984). Ligando Pessoas e Empregos: A Função Indeterminada das Credenciais Escolares, *in Selection, Certification & Control- Social Issues in Educational Assessment*. London: The Falmer Palmer.
- Dore, R. (1979). Credentials in a More Expressive Future. *Oxford Review of Education, Vol15*,
- Borges, I. & Melo, S. (2007). A transição da universidade ao mercado de trabalho na óptica do jovem. *Psicologia Ciência e Profissão, 27 (3)*, 376-395.
- Parsons, T. (2011). *A Estrutura da Ação Social*. S. Paulo: Vozes.
- Parsons, T. (1974). *O Sistema nas sociedades modernas*. S. Paulo: Pioneira
- Stake, R.E. (1998). *Investigação com estudo de casos*. Madrid: Morata.



Koury, M. (2014). Talcott Parsons e a teoria geral da acção. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoça*. Vol. 13, n 38, pp. 140-151. Acedido a 29 de Setembro de 2014 em <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/KouryArt.pdf>.

Empreendedorismo em Jovens: uma ligação entre o Sistema Nacional de Educação e o mercado de emprego no âmbito do Fundo de Desenvolvimento Distrital (FDD)

Agostinho Brito

Universidade Católica de Moçambique
abrito@ucm.ac.mz

Rude Matinada

Universidade Católica de Moçambique
rmatinada@ucm.ac.mz

Resumo

A pesquisa intitulada: Empreendedorismo em Jovens: uma ligação entre o Sistema Nacional de Educação e o mercado de emprego no âmbito do Fundo de Desenvolvimento Distrital (FDD). Foi realizado nos distritos de Nicoadala e Quelimane no primeiro semestre de 2014. Foi realizada uma pesquisa acção de carácter participativa de uma abordagem qualitativa porque os resultados serviram de bases para esclarecimento e melhoria na percepção dos procedimentos na distribuição dos Fundos destinados a geração de emprego no âmbito do Fundo de Desenvolvimento Distrital através de dois grupos focais compostos por pessoas cada. A pesquisa acolheu percepções dos jovens acerca da abrangência do Fundo de Desenvolvimento Distrital em Moçambique caso concreto nos distritos de Quelimane e Nicoadala da Província da Zambézia. A aprovação dos projectos, exclusão de alguns grupos da sociedade no acesso ao Fundo, verificou-se também lacunas nos instrumentos legais que orientam esta abrangência, o que cria constrangimentos para todo o processo, e o enquadramento dos jovens formados nas várias faculdades e institutos na matéria de empreendedorismo.

Palavras-chave: Jovens, Empreendedorismo, Desenvolvimento

Formulação do problema

Antecedentes e objectivo do estudo

Após a guerra civil em Moçambique (1976-1992), o sector educacional no país foi confrontado por uma série de desafios, em primeiro lugar, a devastação pela guerra que havia sido rompido quase toda a infra-estrutura existente nos distritos. Em segundo lugar, as pessoas deslocadas, que haviam fugido para países vizinhos como refugiados. Em terceiro lugar, uma série de secas e dificuldades económicas. Com esta carga, as políticas educacionais foram orientadas a preparar os alunos para ir aos distritos para ajudar na reconstrução do país. Por outro lado, as metas de desenvolvimento do milénio (ODM) para todos os sectores que destinadas a reduzir os níveis de pobreza em pelo menos 50% até 2015, também criaram a pressão sobre um país em convalescença de uma guerra civil devastadora.

Em 1995, o país viu as primeiras universidades privadas, elas (as universidades) também participaram na reconstrução do país, portanto, os cursos foram orientada basicamente para ajudar os alunos com as habilidades necessárias para gerir e colocar o país de volta a seus pés. A maioria dos cursos oferecidos eram de nível de bacharelato.

A maioria das pessoas que passaram pelas universidades, de 1995 a 2008 tinham acesso directo ao mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, com a intensificação dos programas de educação, como prioridade para a menina e educação para todos viram o número de pessoas nas escolas escalar. Também o número de ambas as universidades públicas e privadas aumentou, tornando o ensino superior acessível a muitos.

Baseado no facto de que algumas das habilidades básicas e os atributos necessários para o êxito empresarial, tais como confiança, motivação, networking habilidades de apresentação e a unidade, são melhor desenvolvidas nos primeiros anos, durante a educação formal. Empreendedorismo no currículo educacional nacional foi introduzido em 2008 com os objectivos de preparar os alunos no sistema de ensino para a vida depois da escola [Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), 2007] ", dando ao aluno as relevantes competências para o mercado de trabalho, auto-emprego e para a educação superior, contribuindo assim para a luta contra a pobreza extrema. Este assunto se desenvolve na criatividade do aluno e auto-confiança em suas iniciativas e atitudes positivas em seu trabalho "(p.48).

A proliferação de universidades resultou no número crescente de graduados universitários contra uma série de oportunidades de emprego estagnado. Diante desse cenário, que produz um excesso cumulativo de pessoas educadas no mercado de trabalho, a pergunta é por que estes formandos não são capazes de criar as suas próprias iniciativas empresariais ou se eles estão tentando fazê-lo, quais são os desafios que enfrentam? Em um país que se caracteriza por condições económicas difíceis, como Moçambique, a possibilidade de se tornar um empresário bem-sucedido ao abandonar a escola é muito remota.

Por outro lado, o governo de Moçambique instituiu o Orçamento de Investimento de Iniciativas Locais (Oill), criado pelo decreto 12/05, de 23 de Dezembro de 2005, que passou a chamar-se: O Fundo de Desenvolvimento Distrital em 2009. Esta iniciativa do governo foi destinada a reduzir o níveis de pobreza entre a população rural por meio de:

1. Aumento da produtividade e da produção de alimentos, aumentando assim a segurança alimentar;
2. Aumentar a renda da população local;
- 3 Criação de emprego através do desenvolvimento empresarial.

De acordo com o ministro das Finanças, desde a sua criação, o Fundo, tornou-se um vector determinante nas estratégias de desenvolvimento rural. O objectivo é explorar o potencial local,

utilizando os recursos disponíveis dentro do distrito através da intervenção de pequenas empresas e estimular os empresários locais, sem a capacidade de adquirir financiamentos de instituições financeiras e bancos. Esses empresários locais só terão com eles a sua honestidade e são famosos por suas comunidades locais [MPD, 2009].

Assim, a introdução do empreendedorismo no currículo e o FDD parecem criar uma ecologia propícia para o crescimento de pequenas e médias empresas entre os jovens vulneráveis, sem apoio financeiro, mas com a unidade e as ideias dos grandes empresários. Assim, esta pesquisa busca encontrar a relação entre a educação formal de empreendedorismo e o mundo dos negócios que a DDF.

A problematização

A população mundial está crescendo em um momento em que os mercados de trabalho tradicionais, estáveis estão encolhendo. Mais de 1 bilhão de pessoas hoje têm entre 15 e 24 anos de idade e quase 40% da população do mundo está abaixo da idade de 20. As estimativas da OIT que 47% de todos os desempregados são globalmente as mulheres e jovens, homens e 660 milhões de jovens estarão trabalhando ou procurando trabalho em 2015 (Schoof, 2006).

A promoção do empreendedorismo em jovens como forma de melhorar a vida de jovens nos países em desenvolvimento tem atraído recentemente uma crescente atenção de acadêmicos e políticos (Schnurr, 1998; Bennell, 2000; & Cortina, 2000). A maior parte desta atenção concentrou-se em África Sub-Sahariana (SSA), onde muitos países estão confrontados com aparentemente esmagadora problemas colocados pelo número sempre crescente de jovens desempregados. Emprego e oportunidades económicas no sector formal da economia têm geralmente contraído. Esta situação obriga os jovens desempregados, especialmente aqueles que não estão na escola, para se aventurar em auto-emprego em uma série de actividades, algumas legais e algumas ilegais.

Para Moçambique, pesa para o efeito a pouca disponibilidade de emprego, fraca qualificação, falta de transparência no processo de absorção da força de trabalho (contactos via familiares ou amigos como forma de aceder ao mercado de trabalho tende a generalizar-se), precariedade dos contratos e a falta de uma política de emprego consentânea.

Perante este cenário coloca-se a seguintes perguntas: qual é a ligação entre o ensino e o mercado de trabalho e o que o empreendedorismo tem para oferecer aos jovens?

Fundamentação teórica

Nesta secção da revisão da literatura, pretende-se seguir uma breve sequência e uma linha de pensamento que começa com o que tem sido a tendência do empreendedorismo em todo o mundo. Ou seja, é uma tentativa de justificar a essência do empreendedorismo e os factores que estão relacionados a ela. Nesta primeira parte, a fonte básica de informação será publicada literatura em

toda a sua diversidade e complexidade. A segunda parte será focada na literatura empírica, isto é, o que tem sido feito na área da educação e sua relação com o mercado de negócios e de emprego dentro e ao redor do mundo. Isto irá criar um contexto em que a situação moçambicana pode ser visto.

A promoção e respeito ao empreendedorismo cria uma cultura empreendedora em uma dada sociedade, pode ser realmente dito ser um imperativo para o desenvolvimento social, económico, tecnológico e organizacional (Parreira, Pereira & Vieira e Brito, 2011). Segundo Sarkar (2010), "a promoção do espírito empreendedor não é uma opção, mas uma tarefa primordial. E para promover o empreendedorismo em um país, temos de entender "como" promover as boas práticas de outros países, mas também entender a inovação e usá-la como uma ferramenta para o empreendedor "(p.12).

A questão é o que é empreendedorismo, empreendedor ou melhor, como é que vamos definir os termos acima e qual é a relevância que eles têm para uma dada sociedade?

Definindo empreendedor e empreendedorismo.

Usando a perspectiva schumpeteriana do processo de destruição criativa que "de mutação industrial que incessantemente revoluciona (...) a estrutura económica a partir de dentro, incessantemente destruindo o antigo, criando incessantemente uma nova" (Schumpeter, 1976, p.83). O empresário revoluciona a economia a partir de dentro, usando o presente para criar algo novo. A Cambridge Advanced Learners Dictionary (2008 s/n) define empreendedor como "alguém que começa seu próprio negócio, especialmente quando isso envolve vendo uma nova oportunidade".

O empreendedor e a motivação

Entre os principais entraves que explicam o gap entre a intenção e a acção estão a aversão ao risco, o medo de fracassar, o excesso de carga burocrática inerente a criação de empresas, o clima económico desfavorável e a falta de informação. Condicionantes que, como anteriormente referido, são ainda agravado pela quase inexistência de uma cultura de ensino empreendedor no país. Actualmente, tem-se voltado a estudar os traços de personalidade dos empreendedores enquadrados num determinado contexto. Embora algumas características pessoais dos indivíduos possam actuar como factores que "empurram" para a actividade empreendedora.

O empreendedorismo não é inato nem é obra do acaso: é antes o resultado das condições das envolventes em que o indivíduo está inserido. É certo que os factores da envolvente são muito importantes mas não criam empresas por si só (Schumpeter, 1976). Para tal, torna-se indispensável uma pessoa que, acreditando na inovação, conjugue a oportunidade com a motivação para o processo até ao fim.

Factores do meio envolvente e empreendedorismo

A dinâmica do empreendedorismo é influenciada pelas alterações das condições no meio envolvente, tais como as recessões económicas, o forte crescimento económico, as inovações tecnológicas, as mudanças organizacionais e as reestruturações sectoriais, sendo também importante a existência de um ambiente propício e facilitador em termos económicos e políticos. Estas características, apesar de importantes, não são determinadas, já que podem ser alteradas ou ultrapassadas através da experiência e da educação / formação, ou até na interacção com outras pessoas, com quem o empreendedor se pode vir a associar. De qualquer forma, nem sempre assim é, existem muitos casos em que os empreendedores não possuem estas características e, apesar disso, criaram as suas empresas e muitas delas com sucesso. Quando um indivíduo tem capacidade empreendedora, ou seja, tem competência, capacidade e vontade, pode desencadear-se a oportunidade de criação de uma nova empresa. É aqui que a comunidade pode ter um papel muito relevante, ao criar expectativas positivas e incentivando o empreendedorismo, através da redução das barreiras de entrada tangíveis exemplo, facilitando o acesso a financiamento, ou intangíveis por exemplo, valorizando o papel social do empreendedor ou valorizando a importância da mudança.

Nesta perspectiva, o empreendedorismo é, é acima de tudo, uma atitude que se traduz num comportamento, pelo que é indispensável que o seu ensino seja abordado dum ponto de vista comportamental e de desenvolvimento pessoal. Se consideramos que uma nova ideia ou uma tecnologia poderá perder valor e tornar-se inútil se não for rapidamente comercializada.

Empregabilidade e Empreendedorismo

O desemprego é o grande desafio da sociedade, dos governos e dos dirigentes do mundo moderno. Até hoje a cultura e o ensino prevalente tem desenvolvido valores de realização pessoal assentes na educação de nível superior, no emprego e na estabilidade financeira. Estamos perante uma realidade social de transição onde é imperativo alterar este paradigma dando prioridade ao desenvolvimento de valores em autonomia, independência (OCDE, 2001; Branco & Kenyon, 2000). A economia da maioria dos países não está a gerar empregos, capacidade de gerar o próprio emprego, de inovar e gerar riqueza, capacidade de assumir riscos e crescer em ambientes instáveis, porque, diante das condições reais do ambiente, são esses os valores sociais capazes de conduzir países ao desenvolvimento. O desafio actual para lidar com um contexto marcado por crescente complexidade, instabilidade e incerteza, é a aprendizagem ao longo da vida como meio para dispor de competências necessárias para competir e crescer na economia empreendedora. Parte-se do pressuposto, que com as devidas competências adquiridas pela constante capacitação, o individuo pode conquistar a sua inserção no mercado como empregado ou criando auto emprego.

A relevância do empreendedorismo, auto emprego para jovens Africanos.

Empreendedorismo juvenil também promove a inovação e a capacidade de resistência, uma vez que incentiva os jovens a encontrar novas soluções, ideias e maneiras de fazer as coisas através de

aprender a fazer (OCDE, 2001; Branco & Kenyon, 2000). Em certas circunstâncias, jovens empresários podem ser particularmente sensíveis às novas oportunidades económicas e tendências.

Isto é especialmente importante, dado o processo de globalização em curso. É cada vez mais aceite que jovens empreendedores podem apresentar alternativas para a organização do trabalho, a transferência de tecnologia, e uma nova perspectiva para o mercado (OCDE, 2001; Branco & Kenyon, 2000).

Perante esta situação, a promoção da iniciativa da juventude e do empreendedorismo, em particular, é vital. A importância desta promoção também deve ser visto no contexto da melhoria de atitudes sociais em relação ao empreendedorismo. Colectivamente, essas influências são referidas como uma "cultura de empreendedor". Os conceitos de pensadores empresariais (e praticantes) e um link de cultura empresarial a capacidade de subsistência de adaptação e as noções de vida da empresa, habilidades e iniciativa são explorados, em um contexto operacional, (Chambers e Conway, 1992).

O empreendedorismo e características culturais

Factores como a habilidade e preferências dos indivíduos, as oportunidades proporcionadas pelo meio envolvente determinam os níveis de empreendedorismo de uma determinada sociedade. Porém, estes factores são influenciados pelo desempenho da economia, pelo nível de tecnologia disponível, pela cultura, pela natureza das instituições e das variáveis demográficas da sociedade (Hofstede et al, 2004).

O empreendedorismo tende a florescer mais onde valores como criação de riqueza, rendimento pessoal, aceitação à mudança e desenvolvimento económico são preponderantes. Os valores, tipicamente ocidentais, como individualismo, baixa aversão à incerteza, competitividade e benefício material são aplicados ou explicitamente integrados na discussão do empreendedorismo independentemente da sociedade em que ocorrem. Diversos estudos sugeriram que o contexto cultural de uma nação afecta o comportamento dos empreendedores de maneira significativa (Hofstede et al, 2004).

Desenho e metodologia

Este trabalho de pesquisa foi guiado pela metodologia qualitativa. A escolha da abordagem qualitativa foi porque envolveu o uso de métodos de pesquisa predominantemente qualitativa para descrever e avaliar o desempenho de um programa no seu ambiente natural, com foco no processo de implementação e não de resultados quantificáveis (Mouton, 2004).

Desenho do estudo

Tendo em conta que para a determinação do projecto para uma pesquisa, os pesquisadores devem levar em consideração a finalidade da pesquisa. Assim de acordo com Creswell (2003), em uma pesquisa participativa ", a pesquisa deve conter uma agenda de acção para a reforma que pode mudar a vida dos participantes" (p.10). Assim, tendo definido que a pesquisa é intervir em um determinado programa, a pesquisa assume que o investigador irá proceder de forma colaborativa com os participantes. Como resultado, os "participantes podem ajudar a questões de projecto, colecta de dados, análise de informações" (Creswell, 2003, P.10) e até mesmo dar soluções para a sua situação.

Assim, esta pesquisa, sendo participativa foi articulada sobre as seguintes características principais como observado por Kemmis e Wilkinson (1998, citado em Creswell, 2003, p. 11):

1. Acção participativa é recursivo ou dialéctico e está focada em trazer mudanças nas práticas. Assim, no final de advocacia / estudos participativos, os pesquisadores avançarem uma agenda de acção para a mudança.
2. Focado em ajudar as pessoas a libertarem se das restrições.
3. É emancipador na medida em que ajuda as pessoas a libertarem-se de restrições de estruturas irracionais e injustas, que limitam o auto-desenvolvimento e auto-determinação.
- 4 É prático e colaborativo, porque é inquérito concluído "com" os outros em vez de ou "para" os outros.

Instrumento de desenvolvimento e de colecta de dados

Neste espírito, pesquisas participante / acção envolveu-se os participantes como colaboradores activos nas suas pesquisas. Assim sendo, a principal técnica de colecta de dados foi dos grupos focais.

O instrumento básico para a colecta de dados foi um guião de discussão composto por uma série de perguntas abertas, que começou do geral para questões específicas.

Processamento de dados

Nesta secção, foi empregue a espiral de análise de dados de Creswell, (1998, citado em Leedy & Ormrod 2001, p.160.), apresentam o que é a essência da análise de processamento de dados e dados em pesquisa qualitativa. Esta pesquisa actual seguiu os passos apresentados que são:

- 1 Organização, que incluiu, arquivando os dados brutos, transcrevendo, criando uma base de dados informática. Ele também inclui a quebra de grandes blocos de informação em pequenas porções.

2 O segundo passo foi uma leitura atenta dos dados, a fim de obter uma visão geral dos dados e anotar alguns que denotam uma possibilidade de categorias e interpretação.

3 Depois de identificar as possíveis categorias seguiu a classificação das categorias de acordo com temas, subcategorias e subtemas, identificando assim os padrões.⁴ Finalmente, houve a necessidade para a síntese dos dados, criando proposições.

Discussão dos resultados

Nesta secção, estão apresentados os dados recolhidos durante as discussões dos grupos focais que decorreram nos distritos de Nicoadala e a Cidade de Quelimane.

Para o tratamento da recolha de dados, começou-se por contactar as participantes previamente seleccionadas para este trabalho a quem foram dadas as instruções de como deveria ser feita a selecção dos elementos que deveriam fornecer as informações necessárias. Em cada grupo focal havia estudantes ainda em formação, estudantes graduados das várias universidades da praça, pessoas provenientes do sector da educação, membros das equipas técnicas nos distritos, empresários e encarregados de educação.

Apresentação, análise e interpretação de dados

Os elementos seleccionados para a discussão foram informados com antecipação sobre os procedimentos utilizados para a discussão, houve necessidade de codificar os grupos focais que participaram nesta pesquisa.

Em todos os grupos focais, houve uma consciência da urgência do assunto a tratar-se que contribui para contribuições sábias e informadas as seguintes observações foram as percepções dos grupos focais.

Sobre o ensino do empreendedorismo nas escolas e universidades.

Os participantes tiveram ideias diferentes sobre o ensino de empreendedorismo nas escolas. Para os participantes, os docentes não conseguem apresentar a realidade de um empreendedor porque eles tem apenas o conhecimento teórico e não o saber fazer. Um empreendedor descreveu que esta falta de saber fazer e a não percepção da realidade pode criar barreiras segundo ele.

"Em geral, a opinião dos meus professores, familiares e amigos que estavam trabalhando no meu projecto achavam que foi um desperdício de tempo e que eu estava cometendo um erro. Todos eles sugeriram que eu tivesse procurar um emprego. Depois que eu poderia ter pensado em começar meu próprio negócio. Meus pais viram meu uso da internet como um hobby e me criticaram muito. Depois de algum tempo, e devido ao sucesso que alcancei. Ganhei reconhecimento local a nível nacional. No entanto, no início o meu projecto foi considerado negativamente como também arriscado. Acredito que os jovens precisam de um forte impulso para acreditar que podem fazê-lo

como empresários, e uma das melhores maneiras de incentivá-los a iniciar seu próprio negócio é através do exemplo de outros jovens "(jovem empresário).

Sobre empreendedorismo e autoemprego

Para os participantes, a cultura e o ambiente determina bastante naquilo que motiva uma pessoa a procurar formas de se sustentar. Mas para a cultura dominante do no seio, emprego é aquilo que do salário e garantias como trabalhar no aparelho do Estado, num banco ou numa loja como gerente. Ser empreendedor não é uma saída profissional. Assim segundo alguns participantes:

"Parece-me que os empreendedores de um modo geral são vistos como sombra caracteres. Isto pode ser atribuído ao facto de que o público em geral não acredita que o mérito é o sistema de trabalho aqui na província. Consequentemente, todas as pessoas de negócios são vistas como pessoas duvidosas " (Jovem Empreendedor).

Quando a questão é de género, as críticas são várias e a concepção de uso de magia nos negócios e outras formas de enriquecer são evidentes e as pessoas em geral acabam criando um má percepção daquilo que na essência e o empreendedorismo. Uma das participantes relatou a percepção dos jovens quando tentava criar uma associação para concorrer para o Fundo de Desenvolvimento Distrital, para ela,

"Com relação à opinião dos jovens que eu conheço sobre empreendedorismo, eu tenho que dizer que é muito negativo. Por causa da situação material difícil de cidadãos, tanto a nível local e provincial, os jovens pensam que começar um negócio privado é realmente condenado.

Talvez seja um resultado do facto de que há um número muito pequeno de jovens que são empresários bem-sucedidos, e que também é considerado como forma mal sucedida de fazer negócios ou é consequência de compreender a realidade em todas as partes sociais e económicas da vida. " (jovem empreendedora).

Quanto para os outros, os jovens procuram meio de ter dinheiro rápido e de forma fácil, eles preferem meter se no garimpo, queimar tijolos, fabricar blocos ou carregar areia, porque recebe o dinheiro logo. Enquanto ter um empreendimento e esperar até um ano para ver si há lucro ou não é muito arriscado. Segundo os empreendedores, "precisa de muita dedicação num ambiente social é tal que pequenos negócios ainda são considerados excessivamente arriscados actividades onde desvantagens superam seus benefícios. " (Empreendedor).

Para os governantes e mais velhos, os jovens não sabem o que querem. A incapacidade de tomar decisões e a falta de incentivos para se empreender deixam os jovens sem vontade de experimentar, segundo um empreendedor:

"Os jovens raramente decidem começar seu próprio negócio. Acredita-se a ser um risco elevado. Como jovem empreendedor, eu sempre tenho a chance de progresso pessoal, porque as inovações no campo da economia são sempre bem-vindos" (Jovem Empreendedor).

Enquanto isso, os jovens recém-formados achavam que o problema para eles é a falta de financiamento para poder implementar as ideias que eles têm. Assim apresenta-se o papel do FDD e as instituições financeiras.

Fontes de financiamento o FDD e o Bancos

Sobre as fontes de financiamento, e o FDD, houve muita discussão sobre a sua distribuição e os critérios de avaliação dos projectos. O recém-formado acham que há um grupo dentro dos Conselhos Locais que não quer que pessoas educadas a beneficiar deste fundo. "É normal ouvir que este fundo é para a 'população', quer dizer que quando uma pessoa estuda já não faz parte da população" (recém, Formado). Também, há uma exclusão sistemática para aqueles jovens formados porque há pessoas que dúvida a nossa afiliação política, mas também a média. O que apresentam sobre os jovens não ajuda.

"É melhor cobertura da média – a média esta interessada em apenas notícias negativas. Deve haver muitas histórias sobre empreendedores jovens e bem sucedidos. Nós não somos todos ladrões e assaltantes. Atitude positiva deve ser criado nos meios de comunicação em relação ao nosso potencial. O governo deveria (e outros políticos) promover jovens empresários, dando-lhes papéis importantes no Parlamento, conselhos, comissões e, em seguida, o público vai reconhecer que o governo está tentando melhorar alguma coisa neste país." (Comerciante).

Assim os bancos, bastam ouvir isto não vão emprestar aos jovens.

Ao, acalmar os participantes, um líder presente disse que "Os jovens não estão em falta de paixão ou coragem, eles estão sem dinheiro." Para ele, o que realmente acontece é que:

"É difícil conseguir apoio financeiro de qualquer instituição. Eles têm taxas muito altas e os requisitos para a aprovação, garantias são muito difíceis de encontrar, todo mundo é muito cuidadoso e em qualquer tipo de aplicação que eles estão pedindo emprego contínuo. Eles também solicitarão um salário médio de ambos, solicitante e garantias."

Para alguns que já beneficiaram dos fundos relatam que o processo não é tao simples;

"Se você quiser obter um financiamento, na província, há um ditado entre os beneficiários, confirmado por alguns funcionários: Não mostrar que você precisa do taco, pois você não vai conseguir. Se você quiser obter o taco, primeiro você tem que provar que você não precisa dele". (Beneficiário).

Enquanto isso, os representantes dos financiadores, há problemas em tentar ajudar por que:

"Muitos jovens empresários não sabem como colocar suas ideias no papel, e os bancos ou qualquer financiador exigem isso".

O processo de licenciamento de pequenos negócios.

Para os participantes um dos factores chave que desencoraja os jovens tem a ver com o processo de licenciamento, e aquisição de documento exigidos tanto para o FDD e os bancos. Devido a morosidade dos processos os jovens acabam perdendo oportunidades. Assim relatam alguns que foram vítimas do processo:

"Toda experiência que eu tive com os procedimentos administrativos e burocracia ao nível local e níveis mais elevados eram predominantemente negativo (eu precisava de dois meses inteiros para inscrever-me para a minha empresa, enquanto leva 2 dias em distritos vizinhos. Durante 6 meses, tenho estado à espera de um imposto certificação sobre todas as obrigações" (Empreendedor) "

"Em relação aos obstáculos com registar meu negócio, eu diria que eles foram causados por funcionários públicos (eu estava esperando por comissão sanitária do BAU aprovar tecnicamente minha instalação há 2 semanas, a minha licença de trabalho teve que esperar para o advogado para retornar de sua licença médica, como ela não tinha qualquer substituição), apesar de todo o processo é muito complicado, caro, requer um monte de documentos que eu tinha que enviar antes do registo e um saco de paciência" (Empreendedor).

"O jovem empreendedor deve ser isentos de impostos nos dois primeiros anos de actividade. Aqui somos obrigados a pagar os impostos, mesmo que não tenhamos feito 1 metical de lucro. O jovem empreendedor deve dispor de um período de isenção de impostos de dois anos para ver se a empresa pode sustentar, e, em seguida, tornar-se um contribuinte. " (Líder comunitário)

Ligação entre escola e mercado de emprego

"Ao mesmo tempo, os jovens devem se familiarizar com a ideia de correr riscos. o que significa correr riscos? Como avaliar o risco? Como alguns riscos? O que exactamente é o risco ao ser um empreendedor e quais são as oportunidades? Muito disso é uma mentalidade e profundamente ancorado na nossa cultura. As escolas devem definitivamente desempenhar um papel nestes elementos de empreendedorismo. "

O futuro do empreendedorismo no currículo

"Os programas de empreendedorismo devem ser introduzidos a nível escolar, não só na faculdade. Esses programas devem estar presentes em outras áreas de estudos e carreiras, não só de administração de negócios. Além disso, as experiências de jovens empresários locais também devem ser introduzidas nestes programas. Nada é melhor do que exemplos. Só através do cumprimento dos jovens empreendedores são sensibilizados para os problemas e dificuldades da criação de um negócio e que sucessos e fracassos de fazer um negócio são apenas experiências, os

jovens estudantes vão acreditar que eles podem fazê-lo também. Esta é a chave. Ensino de habilidades de administração não é suficiente. É crucial ensinar o espírito, a confiança, a liderança, a firmeza que apenas aqueles que perseguiu o ideal da criação de um conhecimento empresarial. Isso deve ser incorporado em estudo planos, programas pedagógicos, instalações de orientação e desenvolvimento empresarial, o que deve - por sua vez - contam com a ajuda e conhecimento do jovem empresários, além dos professores" (docente de Empreendedorismo).

Nós fomos educados e instruídos a ser gestores, e não os empresários" (Recém graduado)

"Deveria haver mais palestras sobre áreas específicas de negócio. Não os teóricos, mas as práticas. Estes devem ser realizados por um empresário e deve incluir exemplos práticos de empresas reais, estudos de casos, trabalhos em networking ..." (Estudante Universitário).

Recomendações

Desenvolver uma abordagem individualizada

Iniciativas e políticas que promovam o empreendedorismo juvenil deve incidir sobre o principal factores que facilitam e estimulam ou dificultam e impedem a actividade empresarial em jovens. No entanto, cada país tem de encontrar uma combinação adequada de políticas de iniciativas que correspondem às mais importantes barreiras e restrições que existem em seus países.

Portanto, uma abordagem holística feita sob medida que responde a uma situação económica, social e situações culturais, bem como as determinadas condições estruturais do empreendedorismo.

Realizar avaliações detalhadas e análises de impacto

Avaliação de impacto precisa de ser objectivo de programas introduzidos e as iniciativas não são relevantes apenas para aqueles interessados em melhorar as condições empresariais para os jovens, mas também para aqueles que estão preocupados com o uso eficiente dos fundos tanto público ou privado ou o dinheiro dos contribuintes. Assim, particularmente estudos menos sofisticados podem levar a resultados diferentes e mais positivos. Há uma clara necessidade de metodologia mais desenvolvida.

Equilíbrio entre a escala de impacto e o custo de implementação

Intervenção desta natureza precisa equilibrar o passo com escala de impacto e o custo de aplicação. As estratégias múltiplas e intervenções diferem muito em termos de relação custo / benefício e seu potencial impacto. Longo, médio e curto prazo, os investimentos têm que ser orientados cuidadosamente examinados com relação aos seus custos e os seus efeitos esperados. A maioria das Intervenções caras não são necessariamente o investimento mais eficaz para um determinado

País. Às vezes medidas pequenas, mas inovadoras já podem significar considerável melhoria nesta área.

Concentre-se em ensino de empreendedorismo

Em relação aos nossos próprios resultados da pesquisa, os dados da pesquisa e outros estudos disponíveis bem como a literatura recente sobre empreendedorismo em jovens, vemos a promoção da educação empresarial no coração de qualquer política juvenil. Identificar e preencher as lacunas nesse campo deve ser a tarefa principal para cada governo e do país.

Intervenções de educação empresa fornecer um valor acrescentado considerável em muitas maneiras:

1. Através da sensibilização e familiarizar os jovens com empreendedorismo como uma carreira valiosa, promove atitudes positivas para o empreendedorismo e, portanto, uma maior aceitação e legitimação na sociedade ao longo prazo.
2. Proporcionar aos alunos e estudantes com habilidades empreendedoras, atributos e comportamentos tem um efeito positivo sobre a decisão de uma pessoa jovem a envolver se em actividade empresarial.
3. Além disso, pode-se esperar que uma educação empresarial bem-sucedida vai criar novas demandas em outras áreas fora da escola que pode levar a novas iniciativas e programas de apoio, satisfazendo assim as necessidades específicas dos jovens e empresários.
4. Proporcionar aos jovens com a atitude certa e as ferramentas necessárias, capacitá-los a superar muitas das barreiras existentes para o empreendedorismo.

Mobilizar, activar e envolver todos os principais interessados

As barreiras descritas e incentivos têm de ser abordados por um conjunto de intervenientes. Além disso, a remoção dessas barreiras podem também estar no particular interesse de muitas instituições públicas e privadas. Identificar e mobilizar todos os principais interessados nesta área, definindo suas funções específicas e envolvendo-os em uma política integrada e orientada para o resultado de empreendedorismo juvenil é vital e necessário.

O sector público (governos nacionais, regionais ou locais / municipais)

Governos em todos os níveis deve definir as políticas para os jovens. Devem proporcionar um ambiente empresarial e promover uma cultura empreendedora, desenvolvimento, desenho inovador e eficaz da empresa com maior enfoque nas políticas, programas, estratégias e as ligações entre diferentes intervenientes-chave neste campo.

O sector privado (empresários, bancos, investidores, grandes e pequenos empresas, associações comerciais e sindicatos)

O sector privado deve abrir as portas para os jovens empreendedores. O envolvimento do sector privado em políticas e programas corporativos de jovens pode ser significativo. Promover o empreendedorismo entre os jovens pode ser um dos interesses das empresas, muitos bancos e associações comerciais para obter futuros clientes, fornecedores, sócios ou serviços inovadores e produtos sendo valioso para seu próprio desenvolvimento. Maior potencial encontra-se na área de Responsabilidade Social Corporativa, em que os interesses e benefícios são observados principalmente nas áreas de cultura corporativa e relações públicas.

O sector sem fins lucrativos (ONGs, associações juvenis, universidades, fundações privadas e grupos de reflexão)

O sector sem fins lucrativos devem ser os pioneiros, formadores de opinião e consultores neste processo. ONGs e todas as organizações que prestam qualquer tipo de rede ou de comunicação e plataforma de serviços para jovens empresários tem contacto directo com o grupo-alvo. Isto permite-lhes fornecer valiosa experiência prática e conhecimento sobre o assunto. As fundações privadas bem como as universidades e outros think tanks pode contribuir com projectos-piloto inovadores e esquemas, melhores práticas directórios e bancos de dados, bem como com a pesquisa primária e secundária em este relativamente novo campo de estudo.

Outro Stakeholders (Public/ Media, doadores.)

Vimos que media nacionais, regionais e locais podem contribuir para a promoção da aceitação social e popularidade do empreendedorismo, mas também devem apresentar histórias de sucesso, interesse público e privado em empreendedorismo juvenil e a sua familiaridade ao conceito de empreendedorismo pode ser acrescentado. Além disso, suporte regional e local de média na forma de comerciais, anúncios e negócios, esta Intermediação pode ser um importante apoio às empresas.

É evidente que a promoção do empreendedorismo juvenil é um campo que é conclusiva para a parceria público-privada e colaboração. Trazendo os vários parceiros a aproximar a nível nacional, regional e local é, portanto, particularmente benéfico.

Colmatar a lacuna entre a política nacional e das bases, iniciativas regionais e locais

Ao procurar por bons exemplos, práticas e iniciativas para a promoção do empreendedorismo juvenil, observou-se que em muitos países existem inúmeras isolados ou iniciativas e programas-piloto em pequena escala, que visa o desenvolvimento de competências empresariais ou apoiar os jovens no mundo dos negócios. Um dos grandes problemas parece ser a incoerência, pobre coordenação e a falta de sinergia desses projectos. Entre o nacional de alto nível político para as PME ou o empreendedorismo e as iniciativas de base que operam nas comunidades, muitas vezes

encontra-se uma lacuna evidente. Nos níveis regionais e locais, há uma oportunidade de promover e apoiar os que trabalham actualmente no nível das bases e, ao mesmo tempo para obter efeitos de sinergia, melhorando a coordenação e coerência de programas e projectos.

Referências Bibliográficas

- Bygrave, W. & Zacharakis, A.(2011). *Entrepreneurship* (2nd Ed). USA: Wiley
- Cambridge Advanced Learners Dictionary (2008) Versão electrónica.
- Chigunta, F; Schnurr, J.; James-Wilson, D.& Torres, V. (2005). Being “real” about youth Entrepreneurship in *Eastern and Southern Africa: implications for adults, Institutions and Sector Structures*. Geneva: ILO
- Christensen, J.D & Rezende, T. L (2009). *Supporting Entrepreneurship education: A report on the Global outreach of the ILO’s Know About Business programme*. Geneva: ILO
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (2nd Ed). London: Sage Publications
- Drucker, P.F. (1984). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and principles*. California: Perfect Bound.
- GEM (2005): *Global Entrepreneurship Monitor 2004 Executive Report*, Babson College, Babson Park, MA, USA/ LBS, London, UK.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to qualitative research* (4th Ed). London: Sage Publications
- Flick,U.;von Kardorff, E.& Steinke,I. (Eds). (2004). *A companion to qualitative research*. (Jenner,B., Trans). London: Sage Publications (Original published in 2004).
- Haftendrn, K. & Salzano, C. (2004). *Facilitating Youth Entrepreneurship Part II: A directory of awareness and promotion programmes in formal and non-formal education*. Geneva: ILO
- Hofstede, G. (1980). *Culture’s consequences: International differences work-related values*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- ILO (2011). *Building business and entrepreneurship awareness: An ILO experience of integrating entrepreneurship education into national vocational education systems*. Geneva.
- ILO & UNESCO. (2006). *Towards an entrepreneurial culture for the twenty first century: Stimulating Entrepreneurial Spirit through Entrepreneurship Education in Secondary Schools*. Geneva: ILO/UNESCO

-
- Kapitsa, L. (2002). Youth Entrepreneurship Policies and Programmes in the UNECE Member States. *Paper for the Youth Employment Summit Alexandria, Egypt, 7-11 September 2002.*
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. (2001). *Practical Research: Planning and design.* (7th Ed.) New Jersey: Merrill-Prentice Hall
- Maurizio, R. (2014). *Labour formalization and declining inequality in Argentina and Brazil in 2000s: A dynamic approach.* Geneva: ILO
- Ministério de Educação (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral.* Maputo, MINED
- Ministério da Administração Estatal (2005). *Perfil do Distrito de Chinde Província da Zambézia,* Maputo, MAE.
- Ministério de Planificação e Desenvolvimento (2009). *Execução do Orçamento de Investimento Local, "Orientações e Metodologias".* Maputo, MPD.
- Mouton, J. (2004). *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies: A South African guide and resource book.* South Africa: Van Schaik
- OECD (2001). *Putting the Young in Business: Policy Challenges for Youth. Entrepreneurship. The LEED Programme, Territorial Development Division,* Paris.
- Parreira, P., Pereira, F.C. & Vieira e Brito, Nuno. (2011). *Empreendedorismo e motivações empresariais no ensino superior.* Lisboa: Edições Sílabo
- Sarkar, S. (2010). *Empreendedorismo e Inovação* (2nd Ed). Lisboa: Escolar Editora
- Schoof, U. (2006). *Stimulating Youth Entrepreneurship: Barriers and incentives to enterprise start-ups by young people.* Geneva: ILO
- Schumpeter, J.A. (1976). *Capitalism, Socialism & Democracy* (5th Ed.) London and New York: Routledge
- Silverman, D. (2008). *Interpreting qualitative data* (3rd Ed). London: Sage Publications.
-