

2018
04
NÚMERO

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

**EDUCAÇÃO,
DESENVOLVIMENTO
E ECONOMIA SOCIAL**



FEC – Nampula

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

ACTAS DAS VIII JORNADAS CIENTÍFICAS



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
Nampula**

Ficha técnica

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

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

©Faculdade de Educação e Comunicação

Propriedade: Universidade Católica de Moçambique

Edição: Faculdade de Educação e Comunicação

Design da Capa: Helton Agostinho Namize

Depósito legal: ISSN

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

Conselho de edição:

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

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

Conselho de Assessores: Prof. Doutor Martins dos Santos Vilanculos Laita (Diretor da FEC-UCM); Prof. Doutor Adérito Barbosa (UCM-FEC); Prof. Doutora Alice Nhamposse (UCM-FEC), Prof. Doutor Nazir Ibraimo (UCM-FEC); Prof.^a Doutora Albertina Ribaué (UCM).

Conselho Científico: Prof. Doutor Adérito Barbosa (UCM); Prof. Doutora Alice Nhamposse (UCM); Prof. Doutor Martins dos Santos Vilanculos Laita (Diretor da FEC-UCM); Prof.^a Doutora Albertina Ribaué (UCM); Prof. Doutor Nazir Ibraimo (UCM); Doutor Fernando Canastra (Vice-reitor para área académica); Dr Frans Haanstra (Faculdade de Educação e Comunicação da UCM); Dra Elisabete Szapo (Faculdade de Educação e Comunicação da UCM)

Equipa de revisão: Prof. Doutor Adérito Gomes Barbosa; Prof.^{ra}. Helena Calado Pereira, Prof. Dra Celina de Sousa Rebelo Lopes Pires; Dr. Wilson Uaniheque, Helton Namize.

Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamento e alterações de endereço deve ser dirigida a: Wilson Uaniheque: wuaniheque@ucm.ac.mz) UCM-FEC – Av. 25 de Setembro, 512 – Nampula - Telefone +258-65-42362

NB. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus respectivos autores.

O nome do quinto número da revista será educação e comunicação no desenvolvimento socioeconómico.

Índice geral

EDUCAÇÃO

1. Modelo de supervisão pedagógica em Cabo Delgado: características, oportunidades e limitações

Irene Celestino Mário Vahocha
Pag. 9

2. Supervisão pedagógica na ZIP dos Limoeiros

Amarildo Taquidir Gussule
Pag. 21

3. Supervisão na prática pedagógica na Academia Militar: percepções dos membros da direcção pedagógica

Hélio Mouzinho Conrado
Pag. 42

4. A auto-avaliação como instrumento de auto-regulação da aprendizagem pelos estudantes de ensino de Química da Universidade Pedagógica, Delegação de Niassa

Almeida MequeGomundane
Pag. 53

5. Falta de desempenho dos alunos aos estudos: causas e motivações, caso escola secundária centro cultural islâmica

José Alde Ahamade e Baptista Pedro Nanquita
Pag. 63

6. Conselho de escola como órgão de participação da comunidade. Estudo de caso da Escola Secundaria de Pemba

Geraldina marina Pedro Soares
Pag. 70

7. As percepções dos docentes sobre a qualidade no ensino na Universidade Mussa Bim Bique, cidade de Nampula

Mussena Abdala Amade
Pag. 81

8. Educação básica escolar: aquisição de competências para a vida, uma breve reflexão

António Ali
Pag. 94

9. A (re) construção de zoo-narrativas na educação moral de adolescentes: desafios da escola moderna

Wilson Profirio Nicaquela e Leyani Ailin Noyas de Oliveira
Pag.105

10. A relação do grau académico e a qualidade da prática docente dos professores de Inglês na Escola Secundaria de Nampula

Martinho Amisse Niamale
Pag. 119

11. A influência da fraude académica vs minimizo na qualidade de formação de professores de Geografia na Universidade Pedagógica

Gessy Caranguenza
Pag. 136

12. O funcionamento do conselho de escola: um estudo a partir da percepção da comunidade local e escolar

Eugénio José Ernesto
Pag. 146

13. Subsídios para a abordagem da expressão de posse em português – a oitava classe diurna da Escola Secundária de Namicopo como pretexto, 2010

João Nasseco

Pag. 153

14. Participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar. Estudo de caso da ZIP da vila municipal de Massinga, província de Inhambane

Rogério Mário Chilengov e Helton Agostinho Namize

Pag. 179

COMUNICAÇÃO

15. As interpretações comunicativas dos sinais horizontais (semáforos) na cidade de Nampula

Abdul Baite Ausse

Pag. 190

16. O contributo das médias na promoção da cidadania na cidade de Nampula

Anifo Inusso Moniz Martinho

Pag. 208

17. Análise de comunicação nas instituições públicas

Fenias Sabino Mutuque

Pag. 226

DESENVOLVIMENTO

18. O contributo da empresa CLN. SA para o desenvolvimento das comunidades de Nacala-a-velha

António Julião

Pag. 237

19. Problemática da mineração artesanal em Moçambique: desafio para instituições de investigação

Olavo Alberto Deniasse

Pag. 248

20. Contributo da exploração dos recursos minerais para o desenvolvimento comunitário no distrito de Lalaua, Província de Nampula

Dalton Alfredo Quembo

Pag. 258

21. O muro caiu mas o CDN não desistiu: uma análise crítica sobre a mobilidade urbana

Palmira Albertino Revula

Pag. 270

ECONOMIA E CULTURA

22. Empreendedorismo como ferramenta de formação do empresário

Martinho Amisse Niamale

Pag. 285

23. O contributo da auditoria interna na tomada de decisões nas organizações

Helton Agostinho Namize e Mamudo xavier

Pag. 298

24. Identidade da cultura moçambicana

Inácio Tarcísio

Pag. 309

25. A cultura como factor da identificação, um olhar a partir da cultura moçambicana

Benilda das Neves Zacarias Cololo

Pag. 320

26. O papel das línguas maternas na construção da identidade cultural

Zainabo Alcina dos Anjos Viagem
Pag. 332

27. Historia política de Mocambique: uma análise as almas do poder

Candido Edmundo Alberto Comissario
Pag. 341

28. Inclusão social e cidadania

Isménia Maria Elisa Luís e Valdir Kevin Adolfo Mazive
Pag. 358

SAÚDE

29. Análise dos pedidos de alteração de colocação e de transferências das enfermeiras de saúde materno infantil nos centros de saúde rural tipo II: caso da província de Nampula (2015-2016)

Maurício Amido Afai
Pag. 366

30. Hábitos de higiene orais em estudantes da Faculdade de Ciências de Saúde, UniLúrio 2018

Egas Domingas Canda
Pag. 390

31. Principais fármacos prescritos durante o período de gestação e seus efeitos adversos

Ngulwe Saíde e Vanderlete Francisco Pililão
Pag. 407

32. Prevalência da febre tifoide na Africa austral, 2007 a 2017

Guida Varico, Cidalina Muahache e Jeremias Muquito
Pag.443

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

Este número quatro da Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique é o resultado das Jornadas Científicas de 2018.

A revista está subdividida em Educação, Comunicação, Desenvolvimento, Economia e Cultura, Saúde.

Entre os autores dos artigos neste número da revista, encontram-se estudantes dos cursos de doutoramento da Faculdade de Educação e Comunicação, assim como estudantes em Ciências de Saúde. Isto constitui uma mais valia e valorização da pluralidade académica.

PRIMEIRA PARTE:

ÁREA DE EDUCAÇÃO

1. Supervisão pedagógica integrada em Cabo Delgado, características, oportunidades e limitações

Irene Celestino Mário Vahocha

irenezmcarona@yahoo.com.br

Resumo

A supervisão pedagógica integrada é uma actividade técnica que funciona como um sistema. Envolve técnicos de diversas áreas do sector da educação com intuito de dar apoio às escolas e aos professores no exercício de sua função em prol do sucesso do processo de ensino e aprendizagem. De olhos nas características, oportunidades e limitações da supervisão em questão, o estudo buscou compreender a eficácia desse modelo para o PEA em Cabo Delgado. Assim, a consulta bibliográfica, entrevista semi-estruturada e a observação dos factos, foram as técnicas que permitiram a recolha de dados nesta pesquisa. Com carácter interpretativo o estudo é maioritariamente de índole qualitativo, onde a indução foi o forte para a descrição mais detalhada dos factos. Feito o estudo, pode-se concluir que a supervisão pedagógica integrada que se realiza pela Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano em Cabo Delgado, não constitui um todo de benefícios no PEA, porque, apesar de poder envolver técnicos de diversas áreas e recolher informações referentes ao sector da educação, em contra partida, coloca em causa o apoio pedagógico que se devia dar aos professores para o seu desenvolvimento humano e profissional em prol da melhoria da qualidade do PEA. Sumarizando, para uma supervisão ser considerada impactante, deve ser feita num sentido de apoio técnico aos supervisionados, visando dotá-los de capacidades para o desenvolvimento da sua profissão e sucesso PEA.

Palavras-chave: supervisão pedagógica integrada, tipo de supervisor, PEA.

1. Introdução

A Supervisão pode ser assumida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico que tem por objectivo compreender o significado da realidade para promover o que se pretende que seja alcançado e evitar o que não se deseja (Stones 1984).

Neste contexto, a pedagógica constitui uma actividade técnica de apoio em todas as acções que tenham influência no processo de ensino e aprendizagem (PEA) entendida como orientação profissional e assistência dada por pessoas dotadas de competências na matéria de educação visando impulsionar o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem como um todo (Nérice, 1991; Luís et al., 2012). Um processo através do qual os supervisores visitam a escola, trabalham com o professor e com a direcção como forma de garantir a qualidade não só do ensino mas também da administração escolar (Barbosa & Mauride, 2017).

A lógica acima, remete-nos a uma reflexão mais intrínseca sobre quem deve ser o supervisor pedagógico, uma figura que promove a regulação individual ou colaborativa, visando ajudar o professor a explorar suas capacidades, evoluir profissionalmente e melhorar o PEA. Alias, deve ser alguém que deve actuar como impulsionador da formação contínua de professores

oferecendo-lhes suportes para as exigências do sistema educativo em tempo actual (Corrêa & Pereira, 2010).

Entretanto, na Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) de Cabo Delgado, a supervisão pedagógica denomina integrada, é vista como uma oportunidade que é dada aos técnicos pedagógicos e aos das outras área do sector de educação de obtenção de alguma experiência na área pedagógica e oportunidade de ganhar ajudas de custo colocando em causa o PEA. Posto isto, colocamos as seguintes inquietações:

- a) Como realizar uma supervisão pedagógica que garanta a qualidade do PEA?
- b) Qual é o papel dos técnicos pedagógicos na garantia e gestão de qualidade no PEA?

Por estas questões, a presente pesquisa leva-nos a querer perceber se qualquer técnico profissional do sector da educação pode ajudar o professor na área pedagógica e responder cabalmente aos anseios da sociedade em relação ao processo de ensino e aprendizagem (PEA).

Assim, para além da observação, as metodologias usadas na pesquisa, a bibliográfica e a entrevista semi-estruturada dirigida intencionalmente aos supervisores/técnicos da DPEDH de Cabo Delgado e professores/supervisionados num total de 5 participantes. Para a sùmula do texto, a análise crítica do pesquisador serviu para reforçar as ideias sobre o que realmente é a supervisão pedagógica, qual é a sua finalidade e quem deve ser o supervisor.

2. Enquadramento conceptual

2.1. Supervisão pedagógica

Antes, julgamos importante voltar a definir o conceito da supervisão. Neste contexto, Alarcão e Canha (2013), dizem que a expressão supervisão tem uma origem etimológica controversa. Acreditam que seja derivada de *supervision* [...], expressão utilizada em diversos campos da vida. No caso do presente trabalho, a nós, importa falar dela no campo pedagógico, onde se afirma que é um processo em que, um professor mais experiente na área ou alguém capaz de ver as coisas de cima com mais clareza, orienta a um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Canha, 2013; Andrade, 1976; Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Já Moreira (2010) acredita que a supervisão Pedagógica seja a regulação individual ou colaborativa que visa garantir a planificação, monitoria e avaliação do PEA de formação a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais, bem como dos alunos.

Desta forma, é importante termos em mente que a supervisão pedagógica deve ser vista como uma actividade cujo objectivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, isto é, orientar, aconselhar e avaliar os professores, estimulando-os a aperfeiçoarem as suas práticas (Alarcão & Tavares, 1987).

Com o propósito de tornar a supervisão pedagógica num processo eficaz, em 2013, o Ministério da Educação (MINED), elaborou um manual de apoio à supervisão escolar com o objectivo de guiar o supervisor no processo de análise, verificação, controle, avaliação e recomendações aos supervisionados. Para tal, responsabiliza os técnicos pedagógicos das Direcções Provinciais e Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia pela assistência e apoio aos professores, através de planificação, acompanhamento, coordenação, controle e avaliação durante o PEA conforme a Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015.

Portanto, temos a supervisão pedagógica como sendo uma actividade que mostra que o supervisor bem como o professor devem estar em sintonia durante todo o processo, para permitir que o supervisor, que é mais experiente na matéria neste caso, sugira princípios pedagógicos que ajudem o professor a construir o conhecimento e a desenvolver capacidades que lhe possibilitem agir perante quaisquer situações na aula e demonstrar a sua capacidade de aprender e de interagir em pleno exercício.

2.2. Supervisão integrada na DPEDH de Cabo Delgado

Concordando com a perspectiva de Stones (1984), a supervisão deve ser entendida como uma visão aprofundada de facto para promoção do que se pretende construir e neste caso particular a garantia da melhoria da qualidade do PEA.

Todavia, a actividade de supervisão em qualquer vertente, não deve ser tomada como absoluta, porque, tratando-se de uma acção dependente de circunstâncias como é o caso da supervisão integrada na DPEDH de Cabo Delgado, que surge por causa da insuficiência de recursos para a sua realização, ela permitiu inovações no que se refere ao envolvimento de técnicos de diversas áreas para fazer uma supervisão pedagógica que comprometeu a qualidade do PEA, vejamos:

Nesta perspectiva, para o acompanhamento do professor em exercício em prol da melhoria do PEA, a DPEDH de Cabo Delgado, optou por constituir equipas de supervisão compostas por quatro (4) técnicos (1 Pedagógico, 1 Recursos Humanos, 1 Planificação e 1 área financeira). Com esta equipa mista, a supervisão pedagógica foi denominada por supervisão integrada em nome do uso racional dos recursos e nova estratégia/inação.

A supervisão integrada é incumbida de trazer tudo o que tiver a ver com todos os campos do Sector da Educação, desde os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) à escola/sala de aula.

Juntamente com a Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009 – 2015), a DPEDH de Cabo Delgado, elaborou os termos de referência para a supervisão com os seguintes aspectos:

- ✓ Crianças em idade escolar: taxa de escolarização, matrícula, etc.
- ✓ Professores/Alfabetizadores: rácio aluno/professores, aluno/turma, etc.
- ✓ Livro escolar: rácio livro/aluno, conservação do livro
- ✓ Material didáctico para os professores
- ✓ Alfabetização e Educação não-formal: população por alfabetizar e inscritos
- ✓ Construções, qualidade de salas de aula e manutenção
- ✓ Escolas com ambientes saudáveis: modalidade de ensino/aprendizagem, educação sexual e reprodutiva, etc.
- ✓ Produção escolar
- ✓ Ensino à Distância
- ✓ Conselhos de Escola
- ✓ Gestão escolar.

Os aspectos acima mencionados demonstram o quanto a supervisão é uma actividade complexa e precisa de pessoas dotadas de conhecimentos e capacidades de dar apoio necessário para o alcance da melhoria do PEA esperada, isto é, contar com apoio de pessoas experientes nas áreas.

Indo concretamente para a supervisão integrada, os técnicos constituintes das equipas criadas pela DPEDH de Cabo Delgado, são munidos de termos de referência previamente elaborados e incumbidos a intervir em todas as áreas, daí, a observação de uma supervisão pedagógica comprometida não só por insuficiência de tempo, mas também, pela necessidade de apoio pedagógico que os professores necessitam de facto.

2.3. Modelo de Supervisões

Admitindo que ultimamente se vive numa aldeia global, por um lado, assiste-se ao desenvolvimento tecnológico e, por outro, o aumento do fluxo do desemprego. A procura de resolver a situação de desemprego, actualmente uma das profissões que oferece mais *chances* é a de professor e com isso, temos professores sem vocação (Sapato, 2017).

Para Formosinho (2002a), o desenvolvimento tecnológico fez com que a escola deixasse de ser um espaço exclusivo de sala de aula uma vez que as TIC proporcionam a aquisição de conhecimentos variadíssimos sobre um mesmo assunto, a sociedade exige que a escola encare o aluno como um ser social que vive nesse mundo, em contra partida, o professor de hoje/sem vocação e com muitas dificuldades na área, pouco/nada promete para o alcance do sucesso almejado do PEA.

Pelo reconhecimento da complexidade da tarefa do professor e acreditando que este continua sendo factor crucial para o sucesso de PEA, a supervisão pedagógica torna-se uma acção imprescindível para garantir a melhoria da qualidade de ensino e uma alternativa de formação contínua do professor em exercício, daí, a necessidade do reconhecimento prévio dos problemas no processo e seleccionar o modelo de supervisão para solucionar as fragilidades constatadas.

Para Alarcão e Tavares (1987), a supervisão a decorrer no sentido de resolução de problemas no PEA, é necessário que entre o supervisionado e o supervisor haja uma relação de trabalho saudável baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo, será possível que o supervisionado confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades.

Portanto, a procura de modelo/tipo de supervisão a realizar para ajudar ao professor no seu exercício docente, passa necessariamente por responder questões como: que tipo de supervisão responderia a este problema? Como fazer uma supervisão eficaz? Quem deve ser o supervisor?

A esse respeito, Alarcão e Tavares (2003) agruparam as práticas de supervisão em cenários nomeadamente o da imitação artesanal, da aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico, onde:

- Imitação artesanal - privilegia a autoridade do mestre e a imutabilidade do saber que passa de uma geração para outra;

- Aprendizagem pela descoberta guiada - substituição imitação artesanal pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino;
- Behaviorista – baseada no professor a executar pequenas tarefas com pequenos grupos de alunos dando valor como se ensina e não ao conteúdo que é transmitido ao ensinar;
- Clínico – o aluno/supervisionado é a figura central da sua própria aprendizagem, valoriza a colaboração entre o supervisor e o professor e os seus colegas;
- Psicopedagógico – preocupa-se em ensinar o professor, ajudando-o a construir o conhecimento e a desenvolver capacidades para a sua função docente;
- Personalista – centra-se no desenvolvimento pessoal e social do aluno/supervisionado tendo em conta o seu grau de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objectivos;
- Reflexivo - aposta na reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando;
- Ecológico - procura conjugar o desenvolvimento pessoal do professor com noções teóricas do processo de socialização;
- Dialógico - que funciona como um instrumento de emancipação individual e colectivo dos professores

Andrade (1976), por sua vez, apresenta quatro (4) tipos de supervisão: preventiva, correctiva, construtivista e criativa, onde:

1. Preventiva - previne contra quaisquer obstáculos de forma antecipada;
2. Correctiva - permite a localização dos erros e sua correcção;
3. Construtivista - ajuda no desenvolvimento pessoal e profissional do professor;
4. Criativa - dá a liberdade do professor inovar para solucionar quaisquer problemas inerentes ao exercício de suas funções.

Barbosa e Mauride (2017), olhando para o PEA como um todo, fazem uma divisão de supervisão diferente de Andrade (1976) e de Alarcão e Tavares (2003), considerando-a dos tipos:

1. Filosófica - aquela que orienta a finalidade de educação;
2. Política - aquela que vela pela compatibilidade da finalidade da educação com os interesses nacionais;
3. Pedagógica - aquela que vela pelos métodos.

Em suma, o que se percebe é que, tanto os cenários de supervisão que Alarcão e Tavares (2003) oferecem, os tipos que Andrade (1976) falou e as visões de supervisão para Barbosa e Mauride (2017), não constituem em si só totalitários, porque, olhados de maneira separada, apesar de proporcionar vantagens por um lado, as suas limitações aparecem no outro, todavia, o processo mostra a sua fácil coexistência que, dependendo das circunstâncias, podem-se complementar ou mesmo surgir novos cenários, divisões e tipos de supervisão que ajudem a responder às exigências da demanda no PEA.

2.4. Perfil e papel do supervisor pedagógico

Se partirmos do princípio de que para o desenvolvimento profissional do professor, nas condições a que nos referimos acima, depende do reconhecimento das suas fragilidades e um acompanhamento, a figura de um supervisor torna-se importante, pois este dirá se o professor está a proceder bem ou não. Temos a consciência de que este professor precisa de ser orientado, acompanhado e observado pelo supervisor que vai ajudá-lo a melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, melhorar o resultado dos alunos.

Nesta ordem de ideias, para haver aprendizagem, é necessário que haja todo um processo de assimilação onde o aluno com a orientação do professor passa a compreender, reflectir e aplicar os conhecimentos. De igual modo, para haver uma supervisão eficaz, é necessário que haja um processo pelo qual o supervisor apoia o supervisionado no exercício de sua função, isto é, ensiná-lo a ensinar (Stones, 1984; citado em Alarcão & Tavares, 2003).

De olhos no novo professor/ produto da falta de emprego acima referido, concordando com Sapato (2017), duvidamos que consiga responder cabalmente à sua profissão de condutor de novas gerações. Para torná-lo capaz, requer-se um supervisor pedagógico experiente que caminhe para uma acção mais científica e humana, que reconhece a situação deste professor, participando do processo, estiolando, apoiando, assistindo e sugerindo para torná-lo consciente da sua missão bem como livre e criativo rumo ao crescimento profissional (Barbosa & Piedade, 2016).

Nesta perspectiva, acredita-se que para o sucesso do PEA, a intervenção do supervisor pedagógico é fundamental no tocante ao ensinar o professor a ensinar, uma acção que remete a uma reflexão de quem deve ser o supervisor. Assim, atendendo que não há supervisão modelo, o mesmo acontece com supervisor, todavia, temos como um supervisor esperado para o sucesso do PEA, aquele que tem um olhar global e é capaz de ajudar o professor

naquilo que necessita (Gaspar, Seabra & Neves, 2012). Assim, entre os vários estilos de supervisores, nos apegamos mais aos que Zahorik (1988, citado em Barbosa & Mauride, 2017) que são:

1. Prescritivo – aquele que diz o que se deve ou não fazer (académico – que privilegia o conhecimento; mestre – que prescreve instruções; mentor – tutor com sábios conselhos; crítico – que interpreta os comportamentos usados);
2. Interpretativo – aquele que fornece as próprias percepções e interpretações ao formando/supervisionado este é humanista e reformulado;
3. Apoiante – que valoriza o trabalho do supervisionado ao mesmo tempo que o escuta atentamente, obriga-o a tomar decisões responsáveis e questiona-o.

Afinal, o ser supervisor não constitui uma tarefa fácil, por isso, para ser considerado como tal, deve ser imbuído de conhecimentos sobre a área da qual pretende supervisionar, experiente e capaz de dar conselho, apoio e orientação para o ensino, apoiar no desempenho do professor assim como o desempenho da instituição neste âmbito (Teit, 1992 cit. Em Barbosa & Mauride, 2017).

3. Metodologia

Para perceber como um técnico que não é formado na área pedagógica, pode apoiar o professor/supervisionado no seu exercício docente, observar a sua atitude durante a actividade supervisionada, visualiza o seu desconforto na medida em que o seu olhar atónito não passa despercebido nem para o supervisor igual e nem para o supervisionado e a consulta bibliográfica foi o forte nesta pesquisa. Assim, a entrevista feita aos diversos supervisores e supervisionados ajudaram na recolha de dados que, numa abordagem qualitativa, permitiram a descrição mais pormenorizada dos factos.

Desta feita, para direccionar a nossa pesquisa, baseamo-nos nas seguintes questões de investigação:

- a) Que tipo de supervisores serão capazes de garantir a melhoria do PEA?
- b) Em que aspectos os supervisionados precisam de apoio pedagógico?
- c) Como é que supervisores da área pedagógica vêem a supervisão integrada para o PEA?

4. Apresentação e discussão de resultados

As entrevistas feitas aos técnicos/supervisores e aos professores/supervisionados, a consulta bibliográfica e a observação directa proporcionaram-nos a apresentação e discussão dos resultados obtidos. Assim, os resultados são apresentados e discutidos segundo o tipo de interveniente.

a) Técnicos/supervisores pedagógicos

O depoimento dos técnicos do DDPGGQ, técnicos da área pedagógica considerados experientes na matéria, evidencia que estão familiarizados com a causa das supervisões pedagógicas e demonstram que, apesar do objectivo da supervisão integrada ser plausível na medida em que acomoda técnicos de outra área educacional, eles dizem que a real intenção da supervisão pedagógica é acompanhar o professor, apoiá-lo no que necessita e ensiná-lo a ensinar tal como Alarcão e Tavares (2003) propõem, não é tangível, senão vejamos as evidências por eles trazidas mostram que:

- ✓ Há professores com dificuldades em planificação e leccionação;
- ✓ Há escolas sem planos de assistências mútuas;
- ✓ Há fugas frequentes nas assistências às aulas ou visitas de supervisão;
- ✓ Há faltas semanais programadas por professores da mesma classe denominadas por *stick*.

Os técnicos DDPGGQ, disseram ainda que os técnicos não docentes que fazem parte da equipa da supervisão integrada, ao invés de ajudar os colegas da área pedagógica, estes, quando chegam nas escolas tendem a ameaçar aos supervisionados intervindo na sua maioria em assuntos que não têm relação com os objectivos pretendidos.

A transcrição acima, para além de tornar óbvia a fragilidade do sistema educativo na escola, os problemas que os técnicos não pedagógicos enfrentam durante a supervisão por não terem conhecimentos sobre a área, mostra também o complexo de inferioridade que estes sentem em relação aos supervisionados, daí, a acção na defensiva ou o autoritarismo o que os leva a querer mostrar algo que não viram durante a aula sem se darem conta que não são aspectos relacionados com a aula.

b) Técnicos/supervisores que não são da área pedagógica

Na sua generalidade, estes técnicos mostraram ter conhecimentos sobre o que é uma supervisão. De forma repetida disseram que a supervisão é uma recolha de informação sobre a natureza e nível de desempenho dos programas e actividades em curso nas escolas com

vista a apoiar as escolas e professores, o esforço da melhoria da qualidade de ensino". Em contra partida, estes técnicos afirmaram que, a supervisão pedagógica realizada naqueles moldes não tem nenhum contributo, visto que muitas vezes, ela é feita por técnicos da área administrativa do nível provincial e distrital sem nenhuma formação psico-pedagógica, dificultando assim o apoio aos supervisionados. Quer dizer que, são técnicos de outras áreas a assistirem àquilo que não conhecem, logo, não são capazes de dar o apoio pedagógico necessário aos professores.

c) Professores/supervisionados

As declarações feitas pelos professores supervisionados levaram-nos a pensar que quando há uma visita da DPEDH de Cabo Delgado, estes ficam apreensivos com o tipo de supervisão que realizam, porque na sua opinião, esperavam "um apoio no processo de ensino aprendizagem de um técnico com mais conhecimento na área". Entretanto, o supervisor que recebe, não condiz com a área pedagógica, facto que ainda de maneira tímida lhes leva a dizer que não aprenderam nada de novo.

Em tom de comentário, estes disseram que a supervisão pedagógica "devia ser uma actividade permanente para capitalizar o uso das normas pedagógicas por parte do corpo docente e mesmo directivo das instituições escolares".

d) Observação directa

Durante o trabalho de campo, tivemos a oportunidade de interagir com os professores propostos para serem assistidos e assim foi possível constatar que estes não se sentiam confortáveis com a ideia de assistência nas suas aulas.

Observando ainda, do que apreciamos nas pastas de classes e disciplina, podemos dizer que a actividade supervisora nas instituições escolares constituem casos raros a todos os níveis, isto é, as pastas existentes no sector pedagógico das escolas visitadas, não possuem testemunhos (plano de assistência mútua, fichas de assistência às aulas, recomendações deixadas pelas supervisões passada do pedagógico, Serviços Distritais ou DPEDH), o que nos leva a crer que o depoimento dos técnicos da DDPGGQ da DPEDH na província de Cabo Delgado é plausível, na medida em que o sector pedagógico, garante da evolução do PEA nas escolas, não possui tais provas.

4. Considerações finais e sugestões de melhoria

A supervisão pedagógica é uma actividade para garantir o apoio necessário e permanente aos professores em exercício no desenvolvimento das suas capacidades em prol do PEA. Apesar

do reconhecimento do que está plasmado no documento “Estratégia do Ensino Secundário Geral 2009 – 2015 sobre qual é a finalidade de uma supervisão pedagógica e qual deve ser o perfil do supervisor, na DPEDH de Cabo Delgado, a insuficiência de meios financeiros e circulantes comprometem o alcance dos objectivos previamente definidos no que concerne à formação contínua do professor e a incumbência do supervisor em ensinar ao professor/supervisionado a ensinar.

Assim, a partir dos resultados acima apresentados, é possível afirmar que o modelo de supervisão pedagógica, ou seja a supervisão integrada que se realiza na DPEDH de Cabo Delgado, não constitui um todo de benefícios, porque, apesar de poder recolher todas informações referentes ao sector de educação, em contrapartida, a supervisão em questão compromete o apoio pedagógico que se deve dar aos professores para impulsionar o seu desenvolvimento humano e profissional em prol da melhoria da qualidade do PEA.

Portanto, os dados levam a concluir que, é plausível a iniciativa do uso racional dos meios circulantes, financeiros e recursos humanos disponíveis para abranger todas as áreas do sector da educação, mas, a denominada supervisão integrada, não trouxe resultados positivos esperados pelo menos para a área pedagógica, porque, durante a supervisão, os professores não sentiram o cunho do supervisor no apoio pedagógico que esperavam, isto é, algo que devia desenvolver a sua capacidade pessoal e profissional na sua carreira docente.

Retomando os estilos de supervisores propostos por Zahorik (1988, citado em Barbosa & Mauride, 2017), podemos afirmar que, para uma supervisão pedagógica eficaz, precisamos de um supervisor dotado de capacidades de prescrever instruções, humanista e reformador que, valoriza o trabalho do supervisionado ao mesmo tempo que o escuta atentamente, obriga-o a tomar decisões responsáveis perante a situação em que se encontra. O acima exposto e os dados colhidos remetem-nos a uma selecção de técnicos/professores sabidos e experientes na área pedagógicos para realizar uma supervisão pedagógica de facto. As fragilidades evidenciadas pela DPEDH de Cabo Delgado para uma supervisão integral do sector da educação, podem ser a causa principal do insucesso da actividade supervisora em todos os sentidos, daí a incapacidade de realização de uma supervisão específica para cada área distinta.

A par da situação da insuficiência de meios para realização de quaisquer actividades de maneira específica, para a supervisão pedagógica, é essencial e indispensável que o supervisor seja um técnico pedagógico experiente e capaz de dar o apoio pedagógico necessário ao professor.

Portanto, seria positivo que depois de todas as assistências, em coordenação com os professores assistidos, os pedagógicos e outros professores disponíveis, o supervisor ajudasse na elaboração de um plano de aula, simulasse a aula planificada e juntos encontrassem saídas de quaisquer entraves encontrados nesse processo.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Barbosa, G.B. & Mauride, F. (2017). A Supervisão e a Inspeção Escolar no Enquadramento legal da Educação em Moçambique. Em A. G. Barbosa, M.N. Ibraimo, M.V. Laita & I. Mussagy (Coord.). *Desafios da Educação: leituras actuais*. Nampula. Moçambique: décadas das palavras, pp.45-99.
- Barbosa, A.G. & Piedade, B. (2016). Supervisão em Moçambique. Coaching, Supervisão e Liderança nas Instituições Educativas do Ensino Superior. Em A.G. Barbosa, J. M. Alves, M. N. Ibraimo & M.V. Laita (Coord.). *Desafios da Educação Ensino Superior*. Nampula. Moçambique: Década das Palavras, pp.45-99.
- Corrêa, V. C. C. & Pereira, M.M. (2010). *A supervisão Pedagógica e a Sua Importância na Formação Continuada de Professores*. Patos de Minas, Brasil.
- Formosinho, O.J. (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Freitas, S.R.P.C. (s/d). *O Processo de Ensino e Aprendizagem: a Importância da Didática*. Maranhão, Brasil.
- Luís, R., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). *Supervisão Pedagógica: Teoria e Prática*. Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas. Leiria: ESECS – IPL, 101-108 (Edição Digital).
- Moreira, M. A. (2010). *A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e Profissional na educação de línguas estrangeiras*. Serra da Amoreira, Portugal.
- Nérice, I. G. (1991). *Introdução à Supervisão Escolar* (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: editoras Atlas.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen.

Legislação

Lei n.º 4/83, de 23 de Março (Aprova o Sistema Nacional de Educação).

Lei n.º 6/92 de 6 de Maio (Sistema Nacional de Educação).

2. Supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros

Amarildo Taquidir de Gussule

agussule88@gmail.com

Resumo

O estudo desenvolvido tem como finalidade perceber o processo de *supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros*. Deste modo, a supervisão pedagógica surge, como o elemento que pode permitir a ligação entre o desempenho da actividade enquanto mecanismo de prestação de contas uma vez que se abriu a possibilidade da entrada de outros (pares) na sala de aula. Encontramos alguns aspectos como linguagem não assertiva; o respeito e cumprimento do aconselhamento não observáveis; falta de formação em supervisão pedagógica do supervisor, como também a continuidade do mesmo processo de ensino antes e depois da supervisão, todos os procedimentos não estão sendo implementados, daí se colocar a seguinte inquietação: “*O Que é a supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros?*”. Analisar a supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros. Para a operacionalização deste estudo destacam-se os seguintes objectivos específicos: identificar a supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros; caracterizar a supervisão pedagógica desencadeada na EPC dos Limoeiros; compreender a importância da supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros. Olhando para os objectivos pré-definidos destacamos as seguintes questões de investigação: O que é a supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros? Como é feita a supervisão pedagógica desencadeada na EPC dos Limoeiros? Qual é a importância da supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros? O estudo, de metodologia qualitativa, num paradigma interpretativo. Finalmente, importaria avaliar com maior profundidade as dinâmicas de liderança que tiveram lugar nas relações que se estabeleceram entre as lideranças formais e informais e as consequências que dessas relações advieram para os processos de implementação da supervisão pedagógica.

Palavra – Chaves: supervisão pedagógica, EPC dos Limoeiros, cenário de supervisão.

Introdução

O estudo desenvolvido tem como finalidade perceber o processo de supervisão pedagógica. Contudo, a supervisão pedagógica tem sido considerada por vários autores como um instrumento poderoso que pode ser colocado ao serviço do desenvolvimento profissional docente (Alarcão, 2002; Alarcão & Roldão, 2008; Bizarro & Moreira, 2010; Vieira et al., 2010). Deste modo, a supervisão pedagógica surge, como o elemento que pode permitir a ligação entre o desempenho da actividade enquanto mecanismo de prestação de contas uma vez que se abriu a possibilidade da entrada de outros (pares) na sala de aula, desvendando o trabalho realizado pelos docentes com os seus alunos que terá que ser justificado, e a supervisão pedagógica enquanto mecanismo potenciador de desenvolvimento profissional, dada a natureza do próprio processo supervisão, que permite questionar práticas naturalizadas, rotinizadas, e adquirir a consciência da sua adequação (ou não) aos fins a que o processo educativo se destina, numa espiral de acção, reflexão e reorientação.

A transformação dos contextos permitam o exercício de uma supervisão potenciadora do desenvolvimento profissional docente e, simultaneamente, do desenvolvimento das próprias

organizações escolares, lança às lideranças escolares desafios consideráveis. Contudo, a investigação tem mostrado a importância da supervisão pedagógica.

Em relação à dimensão da escola como forma, o autor caracteriza-a como uma nova maneira de conceber a aprendizagem baseada na revelação, na comutatividade e na exterioridade, e que possui autonomia própria e pode, deste modo, existir independentemente da organização e da instituição escolar que corresponde, portanto, à dimensão da pedagogia.

A escola na dimensão organizacional, com os seus modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber, permitiu a existência de sistemas escolares modernos ultrapassando o ensino individualizado e dando lugar ao ensino simultâneo. A dimensão da escola como organização é a aquela que menos debate e polémica suscita pois, ao longo dos dois últimos séculos sofreu uma naturalização que lhe confere uma estabilidade, uma vez que, por um lado, desarma os educadores para uma perspectiva de compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão, por outro, os debates e os projectos de mudança sobre a dimensão organizacional, ao respeitarem, em regra, os limites impostos pelo modelo existente, conduzem a uma invariante organizacional que condena à ineficácia as "querelas" sobre os métodos pedagógicos.

A escola como instituição desempenha um papel de integração social dos cidadãos e inserção na divisão social do trabalho. Assim, enquanto instituição, ela é um instrumento fundamental da construção dos modernos estados-nação e permite a transmissão de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos aos cidadãos e a manutenção dos mesmos.

Se no âmbito da formação inicial a relação estabelecida entre o supervisor e o supervisionado tem um carácter vertical, no caso da formação contínua aquele surge como um par que ajuda o professor, desocultando aspectos do seu ensino e do contexto em que este ocorrer, que reflecte com ele sobre as suas dificuldades, procurando em conjunto soluções para os problemas identificados, no sentido de o orientar na melhoria das suas práticas de ensino, numa relação horizontal (Alarcão & Roldão, 2008). Também Sá-Chaves e Amaral (2000) partilham a confiança nas possibilidades dos processos de supervisão reflexiva e ecológica romperem com a tradição do "eu solitário" dos docentes, promovendo um percurso no sentido de um "eu solidário", enriquecedor dos docentes e das próprias organizações em que estes trabalham.

Todavia, todos esses parâmetros serão fundamentais para um bom andamento da cultura organizacional na escola. Caso ocorram conflitos, é importante rever cada parte do processo de supervisão e as partes envolvidas na situação, a fim de manter sempre uma boa conduta com os profissionais.

Tendo em conta os relatórios e actas da escola em estudo, tem-se verificado na EPC dos Limoeiros que a supervisão pedagógica deveria averiguar-se como o docente lecciona, em seguida demonstrar como deveria ser o processo de ensino-aprendizagem e após a supervisão, deveria observar-se quais foram as melhorias alcançadas pelo professor e para os alunos vindo do processo de supervisão pedagógica, contudo o supervisor pedagógico daquela instituição não está a par de todas as exigências que fazem parte de uma supervisão construtivista. Como afirma Andrade (1976), que a supervisão construtivista traz um desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Associado a esta posição, também se pode notar que a supervisão pedagógica tem como finalidade dar conselho, apoio e orientação para o aperfeiçoamento do seguinte: o ensino na sala de aula, o desempenho do professor, assim como o desempenho da instituição (Tait, 1992).

Encontramos alguns aspectos como linguagem não assertiva; o respeito e cumprimento do aconselhamento não observáveis; falta de formação em supervisão pedagógica do supervisor, como também a continuidade do mesmo processo de ensino antes e depois da supervisão, todos os procedimentos não estão sendo implementados, daí se colocar a seguinte inquietação: *o que é supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros?*

A escolha do tema surge na medida em que estamos perante a situação de realidade significativa em que a escola é considerada como sendo parte integrante do ser humano e para que seus objectivos sejam alcançados é necessário que as supervisões sejam eficazes na implementação das suas actividades. Sendo assim, a supervisão pedagógica perpassa por questões relacionadas a uma supervisão construtiva que ressalta o espírito de liderança em suas acções. Por isso, a sua actuação deve destacar as virtudes essenciais para garantir um ambiente escolar produtivo, humano e democrático.

Consideramos ser um estudo pertinente na medida em que aborda a supervisão pedagógica como peça-chave para que os objectivos escolares sejam alcançados. Com isso, deve estar

sempre prestando atenção ao ambiente educacional e como andam as relações com os professores e alunos.

A supervisão pedagógica é muito importante para a sociedade e por considerar esse tema de grande relevância no cenário educacional, uma vez que a supervisão contribui significativamente para a construção da cidadania com a sua acção transformadora no ambiente escolar e possui entre outras a função formadora e articuladora e mais do que aquele que dirige a escola. Ele precisa de ser um educador e agente de criação de um ambiente participativo visando à organização da escola, com recursos para a promoção de experiências de formação de seus alunos, tornando-os cidadãos participativos na sociedade e isso significa estar ligado ao quotidiano da sala de aula, conhecer alunos, professores e pais e ajudar na construção da cidadania só assim ele se torna uma supervisão pedagógica eficaz e eficiente, e não apenas algo com autoridade burocrática.

- ✓ Contributo para a sociedade - este tema abre espaço para ouvir a todos os intervenientes das instituições do ensino e averiguar a realidade dos factos. Por isso, a sua contribuição para a sociedade consiste em trazer a debate este trabalho científico. A pesquisa pretende informar a sociedade sobre o papel da supervisão pedagógica.
- ✓ Contribuição para a comunidade académica: vai acrescentar valor em relação ao conhecimento já existente e servirá de material de consulta para o aprofundamento de mais pesquisas sobre o papel da supervisão pedagógica.
- ✓ Contribuição para local da pesquisa: Engrandecimento de informação que possibilite a criação de uma base de dados para caso de mudanças no futuro.
- ✓ Interesse do Autor: Como profissional, intelectual e como docente, o pesquisador julgou a necessidade de apurar o papel da supervisão pedagógica objecto de estudo por meio da avaliação das mudanças que ocorrem.

Analisar a supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros. Para operacionalização do estudo destacam-se os seguintes objectivos específicos: identificar a supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros; caracterizar a supervisão pedagógica desencadeada na EPC dos Lameiros; compreender a importância da supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros.

Olhando para os objectivos pré-definidos destacamos as seguintes questões de investigação: O que é supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros? Como é feita a supervisão pedagógica desencadeada na EPC dos Limoeiros? Qual é a importância da supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros?

O estudo, de metodologia qualitativa, baseando-se numa análise bem definida, com procedimentos simultaneamente abertos e rigorosos que permitem captar a realidade e complexidade do fenómeno em foco. Ainda segundo Bogdan e Biklen (1999, cit por Vilelas, 2009), a investigação qualitativa é caracterizada da seguinte forma: 1) o investigador é o principal instrumento; 2) a investigação qualitativa tende a ser mais descritiva; 3) na investigação qualitativa há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados indutivamente; 5) o significado é de importância vital para as abordagens qualitativas; 6) é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados. Quanto ao paradigma usado é interpretativo, uma vez que existe o propósito de interpretar e compreender os dados analisados, co-existe igualmente uma abordagem de tipo interpretativo. O paradigma é interpretativo na medida em que pretendemos interpretar o fenómeno de supervisão pedagógica tal como refere Amado (2017; p.117) considera o paradigma, ou esquema interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a acção”. Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formulam e as interpretações que faz dos problemas. Quanto ao método de abordagem é indutivo, tendo em conta que o problema em destaque sobre a supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros, já foi destacado e testados pela observação. Quanto aos métodos de procedimento será o estudo de caso, visto que irá fazer-se uma pesquisa na EPC dos Limoeiros, sobre supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros, com intuito de generalizar o pesquisado na escola acima citado para as demais EPCs Quanto à Natureza: Aplicada. Quanto aos objectivos gerais: explicativa. Quanto aos procedimentos técnicos: bibliográfico; técnicas de recolha de dados: entrevista aos professores, directora, e director adjunto pedagógico, e observação simples na sala de aula no processo de supervisão e no gabinete da directora no acto de melhoria e recomendações, que recaiu sobre as práticas de cinco docentes da EPC dos Limoeiros. Os participantes no estudo, todos do sexo masculino.

Revisão Empírica

Neste ponto, estão patentes estudos feitos fora de Moçambique em relação a temática de supervisão pedagógica o artigo científico de Correia, Ana Rita e Seabra, Filipa (2017), onde intitulado Modelos de Supervisão Pedagógica: *Perspectivas do passado ao presente* referem, onde apresentam uma reflexão enquadrada nos modelos de supervisão pedagógica, iniciando com uma breve perspectiva da sua evolução, para abordar os desafios actuais e um novo desenho ao serviço do desenvolvimento profissional e organizacional. O supervisor deixa de

ser o detentor do saber; as estratégias supervisoras alteram-se e cada professor é chamado a pesquisar informação científica, a discutir a partir da experiência, a liderar. Neste quadro, a supervisão pedagógica é primordial na mudança, devendo para isso romper com formas “clássicas” e tornar-se, ela própria, alvo de transformação.

Revisão Focalizada

A revisão focalizada visa apresentar um estudo feito em Moçambique acerca da Supervisão Pedagógica. Em seguida temos um estudo feito Barbosa, por Adérito Gomes e Mauride, Ferreira acerca da supervisão Pedagógica.

Barbosa, Adérito Gomes e Mauride, Ferreira acerca da supervisão e a inspecção escolar no enquadramento legal da educação em Moçambique publicaram um artigo científico, na obra intitulada *Desafios da Educação, Leituras Actuais* (2017). Que questiona existência de estudos sobre a mesma temática, visto que existem leis, documentos que abordam sobre a supervisão, onde aborda claramente sobre o conceito de supervisor e inspector, a necessidade de capacitação dos supervisores. Concluiu que nas instituições de ensino, supervisão e inspecção visam objectivos comuns, nomeadamente: garantia da qualidade; o aperfeiçoamento e manutenção de padrões; avaliação de desempenho dos professores e das escolas; a provisão do desenvolvimento profissional do professor; o reforço da supervisão dos directores das escolas; e diferenciou a supervisão como tendo a finalidade de dar conselhos, apoio e orientação para o aperfeiçoamento na sala de aula. A inspecção preocupa-se em avaliar o cumprimento da norma e a observância dos padrões no funcionamento das instituições educacionais, propondo medidas para os infractores.

1. Supervisão Pedagógica

Na visão de Barbosa e Mauride (2007), a supervisão foi sempre praticada desde que começou a relação do homem com o trabalho. Embora haja marcos evolutivos sobre o conceito de evolução desde antigamente (Índia, Pérsia, Egipto e China), a supervisão era vista como vigilância das escolas.

Na antiguidade clássica, Grécia Antiga a supervisão era vista como acompanhamento do funcionamento da escola. Enquanto em Roma antiga, era efectuada pelos censores, cobradores de impostos e da vigilância dos costumes e fiscalizadores da escola.

Na idade média com a influência do catolicismo a supervisão passou a ser exercida pela igreja, na figura dos bispos mais tarde leigos, com a função de controlo de matrículas e pontualidade dos alunos e professores, com carácter inspeccionar.

Já na idade moderna surge a figura do inspector escolar, cujas funções eram mais julgar do que executar tarefas pedagógicas. Em 1789, após a revolução francesa surge o inspector técnico com a função de vigiar a função do professor e fomentar o progresso da educação.

No século XX, pode-se abordar a supervisão e inspeção nas organizações em três grupos: as teorias clássicas, dominantes até aos anos 30, abordagem comportamentalista nos anos 50 e a abordagem pragmática nos anos 70.

Alarcão e Tavares (2003) definem o conceito de supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 16). A supervisão pedagógica, assim definida, remete-nos para um conjunto de procedimentos que constituem um *continuum* no tempo (processo), com vista à melhoria das práticas de um professor ou futuro professor. Porém, têm sido múltiplas as práticas de supervisão implementadas visando este mesmo fim, traduzindo diferentes visões sobre a educação, sobre o papel dos professores e dos supervisores (Tracy, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2010), pelo que apresentar uma sistematização das suas diferentes abordagens não se anuncia como uma tarefa simples.

Tracy (2002) sublinha a existência de poucos consensos relativamente aos diferentes modelos e abordagens no domínio da investigação e das práticas de supervisão pedagógica, avançando que a dificuldade em comparar estes modelos radica no facto de estes não serem construídos com base em características comuns e bem definidas, por um lado, e pelo facto do uso dos termos “modelo” e “abordagem” estarem rodeados de ambiguidades, por outro lado. Apesar destas dificuldades, a obra de Alarcão e Tavares (2003) constitui um referencial que nos permite organizar a apresentação dos diferentes “cenários” que têm marcado as práticas e concepções da supervisão pedagógica.

Segundo Tales (1997), existem quatro classes ou tipos de supervisão pedagógica que seguidamente apresentamos:

- Supervisão Correctiva: é do tipo de inspeção fiscalizadora dado que a sua essência está na identificação de faltas, lacunas e defeitos do professor sem antes investigar as suas causas. Este tipo de supervisão não considera as diferenças individuais dos professores supõe que todos os professores devem ser iguais e por conseguinte devem ser tratados e cobrados da mesma maneira. Embora tenha o seu lado positivo quando bem aplicado merece crítica pelo facto de os seus executores buscarem apenas os erros não se preocupando com os aspectos positivos que se verificam no trabalho do supervisionado;
- Supervisão preventiva: visa prevenir ao invés de corrigir os erros ou falhas do professor. Antecipar-se ao eventual erro do professor e fazer o prognóstico dos problemas constituem a

essência da supervisão preventiva. Neste tipo de supervisão o supervisor deposita confiança no professor e na sua actividade porque são estes os pontos-chave da sua actuação;

- Supervisão construtiva: baseia-se na ajuda e na apreciação construtiva do trabalho dos professores visando melhorar o seu desenvolvimento profissional e facilitar as suas actividades no processo de ensino - aprendizagem. A essência deste tipo de supervisão não é a busca de erros ou falhas do professor mas é a construção de um ambiente profissional que possa possibilitar que o professor desenvolva a sua personalidade, sua profissão e encontre processos novos de acção docente que o retirem da rotina; e a
- Supervisão criadora: baseia-se na ideia segundo a qual todas as escolas são um potencial no trabalho criativo e harmonioso devendo o supervisor despertar nos principais intervenientes do ensino a capacidade de desenvolver este potencial. Este tipo de supervisão estimula o professor a usar procedimentos que se adequam às situações reais da escola respeitando as diferenças de personalidade de cada professor deixando-o em liberdade para que crie e produza com as próprias possibilidades e circunstâncias.

Quanto aos tipos ou modelos de supervisão pedagógica sugere-nos a diversidade da realização da supervisão pedagógica. Os modelos de supervisão pedagógica defendem várias formas de fazer a supervisão e os devidos pressupostos.

1.1. Cenários de supervisão

O conceito de cenário é entendido como a definição das características-chave de um processo que poderia ser conduzido de muitas outras formas diferentes (Ralha & Simões, 1993). Cada cenário da actividade de supervisão pedagógica tem características particulares e sugere actividades específicas a serem realizadas.

Cenário da imitação artesanal

Segundo Alarcão e Tavares (2003), inicialmente, a imitação artesanal consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito.

O modelo da imitação artesanal coloca de fora o contributo do professor na construção da sua identidade profissional ao trazer um mestre a quem o professor deve imitar. A aprendizagem dos procedimentos de ensino não só devem ser imitados mas também devem ser percebidos.

Os professores devem ser supervisionados e ajudados profissionalmente a partir das suas conquistas e das dificuldades que enfrentam para que consigam agir prontamente em todas as situações educativas.

Embora tenha sido válido para as primeiras experiências de acompanhamento dos professores, este cenário de supervisão pedagógica apresenta uma fraqueza relacionada com o

estabelecimento de um professor protótipo limitando a capacidade do professor supervisionado na criação da sua identidade profissional desde o momento que esteja de acordo com os instrumentos normativos que regulam o trabalho docente.

A imitação artesanal limita a existência de professores abertos às mudanças constantes do sistema escolar ao confinar o processo de adaptação da acção docente num professor modelo. A outra limitação deste cenário está no facto de não ser fácil definir um professor modelo. Um determinado professor pode ser excelente na relação que estabelece com os alunos mas não ser portador de uma linguagem clara e vice e versa.

A questão de professor modelo ou mestre remete-nos a pensar num professor que é perfeito em todas as suas acções educativas e isto constitui uma vã aspiração. Como humanos não temos a possibilidade de arrecadar sucessos em tudo dado que sempre existe o que não conseguimos fazer com a devida perfeição mas que a outra pessoa consegue fazer.

O cenário da imitação artesanal seria mais exequível se fosse a associação de professores destacados em diferentes áreas educativas para servirem como guias mas torna-se utópica ao procurar muitas qualidades profissionais num só professor para se apelidar de professor - modelo que todos os restantes devem segui-lo profissionalmente.

Cenário psicopedagógico

O cenário psicopedagógico da supervisão pedagógica reflecte sobre um acompanhamento do professor no processo de leccionação das aulas o que equivale dizer que o cenário psicopedagógico está interessado em saber como é que o professor lecciona as aulas para a sua posterior potenciação ou ajuda na resolução de eventuais problemas.

E. Stones defende a tese de que fazer supervisão é ensinar. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objecto principal da supervisão (Alarcão & Tavares, 2003). O contexto em que Stones analisa o cenário psicopedagógico inter-relaciona dois mundos distintos nomeadamente: o mundo da relação de ensino – aprendizagem que se estabelece entre o supervisor e o professor e o mundo da relação de ensino – aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos. Stones entende que o objectivo final do processo de ensino – aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam adaptação e acomodação às exigências do meio ambiente.

À semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem como principal missão ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta.

De acordo com Stones (citado por Alarcão & Tavares, 2003), existem cinco fases de supervisão pedagógica ligada ao cenário psicopedagógico que a seguir apresentamos:

- Fase 1 – Planificação do supervisor relativamente à fase 2: O supervisor define que princípios pedagógicos se podem aplicar a uma determinada situação do ensino, quais são os pré – requisitos que o professor necessita e como ajudar a preparar a aula;
- Fase 2 – Interação: Discussão da natureza do ensino, identificação dos princípios psicopedagógicos, ajuda na análise da tarefa do ensino e exploração das maneiras de ensinar;
- Fase 3 – Planificação: Definição dos objectivos da discussão (que princípios psicopedagógicos precisam de ser discutidos), análise de tarefas (que feedback vai ser necessário, que dados a analisar, que incidentes críticos são de salientar);
- Fase 4 – Interação: Criação de um ambiente de confiança e de um clima emocional positivo, análise das características da aula leccionada, auto – avaliação; e a
- Fase 5 – Avaliação: Pedir ao professor dar outra aula e ver até que ponto se nota melhoria, avaliação dos objectivos de ordem afectiva relativamente ao professor e sua atitude perante a ajuda do supervisor (será que o professor volta a pedir ajuda ao supervisor).

Embora o cenário psicopedagógico seja aplicável, encontramos nele uma fraqueza ao centrar a sua actividade de supervisão na aula em detrimento dos outros aspectos que fazem parte do professor e do seu desenvolvimento como pessoa e porque, segundo Tales (1967), a supervisão pedagógica abrange o conteúdo da educação, os métodos e técnicas de ensino, o momento propício da aula, o sujeito da educação e os objectivos da acção pedagógica. Achamos que a acção docente abrange muitas áreas para além da própria aula.

Por isso, é necessário ver em que medida o professor consegue controlar o comportamento dos alunos na sala de aulas, se o professor consegue motivar os alunos a ficarem concentrados às actividades de aprendizagem, como é que o professor usa os meios disponíveis na escola e na sala de aula para potenciar a sua actividade profissional e quiçá o processo de leccionação, como é que o professor se relaciona com os alunos e com outros colegas porque são aspectos que embora não sejam aula constituem um pressuposto importantíssimo para um excelente exercício da actividade da docência.

Modelo colegial

A supervisão colegial é similar ao desenvolvimento profissional cooperativo onde os professores constituem um grupo que se responsabiliza pela auto-aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A supervisão colegial pode estender-se para além da sala de aula para incluir a discussão de problemas e a partilha da preparação de aulas (Formosinho; s/d. p. 59).

Na supervisão colegial o supervisor deve fornecer assistência e recursos necessários para que os professores possam ser capazes de levar a cabo o processo de supervisão colegial. Cada professor deve possuir um diário de progresso profissional onde constem todas as suas reflexões diárias seja no grupo e na sala de aulas.

A essência da colegialidade é o estabelecimento da interdependência e da responsabilidade profissional nos professores para assumirem de forma directa a sua autoridade profissional, seu crescimento profissional e crescimento dos outros professores.

Embora este modelo de supervisão responsabilize os professores no seu desenvolvimento profissional encontra a sua maior aplicabilidade aos professores que tenham mais anos no acto de leccionação e não aos principiantes. Se formos a notar os professores com mais de dois anos de experiência têm mais facilidade de se auto-direccionarem e podem formar grupos que sirvam para responder aos diferentes desafios da escola mediante a assistência periódica de um supervisor. Em contrapartida os professores recém-formados precisam de um constante contacto com o supervisor.

Cenário clínico como estratégia ideal no acompanhamento dos professores

A palavra clínica é um “empréstimo” feito na área da saúde. A clínica é uma unidade hospitalar cujo tratamento do paciente é personalizado e feito mediante a realização de vários exames médicos. Em muitos dos casos nestas unidades hospitalares o paciente tem o privilégio de dialogar com o médico para o conhecimento da sua situação real.

Na área de ensino o termo clínico é associado à supervisão para designar o processo de acompanhamento feito aos professores pelos técnicos de educação que se designam supervisores e o ambiente em que se acompanham (sala de aula). Neste acompanhamento o

professor tem um encontro cara a cara com o supervisor e a oportunidade de falar de todas as suas conquistas e dificuldades no processo educativo. A supervisão clínica implica uma parceria entre o professor e o supervisor, assumindo este último o papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o detentor de conhecimentos especializados.

A supervisão clínica é uma estratégia através da qual os formadores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com os outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino actual através de modificações racionais (Buthery e Weller, 1988) citados por Garcia (1999).

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003), o modelo da supervisão clínica foi desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Anderson na Universidade de Havard na tentativa de responder ao desafio lançado pelos alunos do Master of Arts in Teaching que reclamavam que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar.

Conscientes de que a mera observação e discussão de aulas eram estratégias insuficientes e porque não iam ao encontro das reais dificuldades dos professores, os três investigadores decidiram experimentar um modelo em que o professor fosse o próprio agente dinâmico, atribuindo ao supervisor a missão de ajudá-lo a analisar e a repensar o próprio ensino.

O principal objectivo deste modelo é a melhoria da prática de ensino dos professores na sala de aulas por isso neste modelo o supervisor e o professor fazem uma análise conjunta de fenómenos que ocorrem na sala de aula.

Neste modelo de supervisão, o professor é o principal agente na tomada de atitude activa e na solicitação do supervisor para análise de situações problemáticas, devendo o supervisor assumir a atitude de colega, como elemento de apoio directo aos professores em várias áreas do processo de ensino – aprendizagem.

1.1.Importância da Supervisão Pedagógica

O desenvolvimento profissional é constituído por uma série de actividades que se adoptam com o objectivo de adaptar os novos profissionais às actividades da instituição. Os estabelecimentos de ensino dedicados à formação profissional têm actividades profissionalizantes desenvolvidas com o intuito de aproximar o formando à realidade laboral.

Porém estas actividades não são suficientes dado que é necessário que no posto de trabalho o profissional recém-formado tenha o devido acompanhamento. Entre as várias estratégias de desenvolvimento profissional destacamos a supervisão, onde são apresentadas várias estratégias inerentes ao funcionamento da instituição, seus objectivos, o organograma, os planos e os objectivos a serem cumpridos e regras de conduta. Nos estágios pré – laborais os novos profissionais executam actividades profissionais na companhia de colegas mais experientes.

Noutros tempos, do artesanato, o mestre desempenhava este papel. Ele representava a profissão. Profissional reconhecido, personagem socialmente integrada, constituía um marco para a identificação do jovem. Actualmente, o mundo do trabalho revela-se anónimo. Torna-se necessário encontrar mediadores para a inserção do jovem no mundo do trabalho (Postic, 1995).

Para a realidade em que abordamos e tendo em conta o pensamento que acima referimos o mestre é o supervisor dado que só este é capaz de imbuir o novo profissional de ferramentas que o possam ajudar na execução das suas actividades.

Os profissionais que acompanham os recém admitidos são supervisores e uma das principais tarefas que lhes é atribuída a inserção dos profissionais recém admitidos por meio do acompanhamento das actividades que realizam.

Na supervisão em Moçambique, antes de mais, é preciso salientar que o conceito é recente o que era mais usual era inspecção (Mazula, 1995; Cipriano, 2011). Quanto ao processo educativo divide-se em quatro momentos:

- Primeiro: Educação colonial (1845-1974), inspecção escolar colonial, onde o inspector tinha autonomia total de suspender e expulsar devido às faltas, atrasos e postura não adequada mais do que a não planificação das aulas (Gomez, 1999; Golias, 1993). Como refere Gomez (1999), nas zonas libertadas eram os professores que supervisionavam os outros embora sem condições logísticas e sem formação adequadas;
- Segundo: No governo de transição (1974-1975). A educação é marcada pela transição da inspecção escolar colonial para o modelo pretendido após a independência ou seja inspecção virada que visava controlar as políticas do sistema nacional de educação. Os técnicos da educação tinham a tarefa de supervisionar e inspecionar as actividades educativas (Mazula, 1995);
- Terceiro: Em 1978, com a criação do diploma ministerial 76/ de 11 de Setembro, cria-se a figura da inspecção-geral de educação e cultura. Com a função de identificar pontos fortes e fracos da educação nas escolas, clima construtivista, desenvolvimento curricular e sua implementação, garante das entregas de recursos adequados à escola, aconselhamento em assuntos de carácter profissional geral, e avaliação das necessidades e tratamento adequado (Uaciquete, 2011); e
- Quarto: após independência de Moçambique a 25 de Junho de 1975, com a introdução da lei 4/83 (1983-1991), o sistema nacional de educação é percebida como político-ideológico e motor de desenvolvimento, e em 1991 com o decreto 46/91 de 29 de Maio é aprovado o

regulamento de inspecção pedagógica, administrativa e financeira. Ao nível provincial, distrital e escolar surge o inspector e a supervisão ao nível distrital e coordenada pela repartição de educação geral, que é uma estrutura do serviço distrital da educação juventude e tecnologia ao abrigo do decreto 6/2006 de 12 de Abril que cria os serviços distritais da educação juventude e tecnologia. De acordo com a resolução nr1/2011, de 14 de Abril a supervisão tem função de controlo e regulamentação, não só como melhoria da qualidade de ensino.

De acordo com o plano estratégico da educação, 2012-2016 a supervisão compete aos SDEJT, e deve ser potenciado com recursos humanos, materiais, e financeiros isso é no sentido de supervisão as escolas secundárias e outros níveis de ensino da sua jurisdição. Por isso a supervisão é um incremento para melhorar a qualidade do ensino. A descentralização da supervisão melhora o desempenho do sector nos anos seguintes. Isso implica um acompanhamento mais próximo e regular das instituições de ensino onde decorrem as actividades concretas. Em suma, diríamos que a supervisão entra nas normas de boa governação, com intuito de melhorar o envolvimento de conselho de escola, prestação de contas, observâncias dos padrões e normas educativas para garantir a qualidade do ensino (Plano Estratégico da Educação, 2012-2016).

1.2. Supervisão pedagógica e lideranças escolares

A supervisão pedagógica, como acabámos de analisar, pode ser uma estratégia poderosa ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes. Este desenvolvimento profissional, por sua vez, torna-se urgente, na medida em que a escola e os professores têm evidenciado claras dificuldades em dar resposta às exigências que a sociedade actualmente lhes coloca – uma educação de qualidade para todos. Ora, estas assunções implicam a necessidade de operar mudanças na forma como o trabalho dos professores se desenrola, alterar profundamente uma cultura profissional fundada no individualismo. Verificámos também que o desenvolvimento profissional, longe de ser alcançado através de estratégias avulsas, assentes nas vontades idiossincráticas de cada docente, só é eficaz se for procurado no colectivo de cada escola, através da promoção de relações de colegialidade que permitam aos professores aprender uns com os outros, através de práticas de reflexão que dêem sentido ao seu trabalho quotidiano, numa relação dialéctica com a teoria. As mudanças preconizadas, como também tivemos ocasião de referir, não nascem, e muito menos se consolidam, sozinhas (Fullan & Hargreaves, 2001). Assim, torna-se necessário clarificar quem as pode conduzir, ou seja, impõe-se que reflectamos sobre o papel das lideranças escolares.

Ainda que esta visão heróica dos líderes e das lideranças possa mostrar-se aliciante, e que a história tenha preservado a memória de figuras que desta forma permaneceram imortais, o

campo de estudos ligado a esta área de investigação tem feito emergir, paulatinamente, imagens que de alguma forma contrariam a dimensão individual da liderança, ou que pelo menos a matizam, através da consideração de factores colectivos e contextuais. A liderança começou a ser alvo do interesse dos investigadores no início do século XX, embora seja relativamente recente a sua introdução no “léxico pedagógico” nacional, talvez pela sua conotação política e de luta pelo poder (Silva, 2010).

Entre os anos 40 e 80 do século XX desenvolveram-se um conjunto de teorias relativas à liderança, que Costa (2000) apelidou genericamente de “visão mecanicista da liderança”, entendida, fundamentalmente, como “o acto de influenciar um grupo para atingir determinados objectivos” (p.16).

Os anos 1980 assistiram ao nascimento da “visão cultural da liderança” (Costa, 2000), que se desenvolveu paralelamente ao conceito de cultura organizacional, passando o líder a ser considerado “como um gestor de sentido” (p. 22) sendo “as questões da criação da cultura [colocadas] no centro da [sua] actuação”.

2. Resultados

No que se refere à supervisão pedagógica e quem a faz?

Os participantes da pesquisa, dos cinco (5), três (3) consideram que supervisão é o mesmo que falar da inspecção. E quem o faz na EPC dos Limoeiros por unanimidade eles responderam:

“ Aqui na nossa escola, desde que eu funciono aqui como professor quem faz a supervisão pedagógica e (mama e papa) referindo a directora e o pedagógico da escola”.

Enquanto os dois (2), professores no que concerne a supervisão pedagógica eles dizem que:

“Supervisão é um processo contínuo com perspectivas de melhoramento do ensino”

Supervisão de professores é o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 2003).

A definição acima apresentada está na perspectiva do nosso tema ao abordar a supervisão pedagógica como uma actividade em que um professor experiente acompanha um professor principiante no processo de ensino – aprendizagem. Ao propormo-nos analisar a supervisão

pedagógica dos professores, pressupomos os problemas que existem na escola. Contudo nem todos têm conhecimento do que é a supervisão pedagógica. Quanto a quem deveria fazer a supervisão pedagógica seria: A directora da escola, director adjunto pedagógico, um professor com larga experiencia (chefe de disciplina).

As competências do supervisor pedagógico não têm nenhum fundamento se este não apresentar um perfil adequado à sua actividade profissional. Por isso Alarcão e Tavares sugerem que as actividades do supervisor pedagógico devem estar acompanhadas pelo seguinte perfil profissional:

- Espírito de auto – formação e desenvolvimento;
- Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria;
- Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos alunos;
- Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; e
- Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Quanto ao Cenários de supervisão?

Os participantes foram unânimes em dizer que não têm conhecimento sobre os tipos de supervisão e nem que modelos ou cenários. Contudo dizem *“baseia-se na ajuda e na apreciação construtiva do trabalho dos professores visando melhorar o seu desenvolvimento profissional e facilitar as suas actividades no processo de ensino - aprendizagem”*.

“O que temos visto na supervisão pedagógico é acompanhamento do professor na sala de aula para posterior constatar os nossos erros, solucionar e melhorar nas próximas aulas”.

Segundo Tales (1997), existem quatro classes ou tipos de supervisão pedagógica que seguidamente apresentamos:

- Supervisão Correctiva;
- Supervisão preventiva;
- Supervisão construtiva; e a
- Supervisão criadora.

E quanto ao tipo de supervisão pedagógica o mais ideal para ECP dos Limoeiros, será a supervisão construtivista que:

Baseia-se na ajuda e na apreciação construtiva do trabalho dos professores visando melhorar o seu desenvolvimento profissional e facilitar as suas actividades no processo de ensino - aprendizagem. A essência deste tipo de supervisão não é a busca

de erros ou falhas do professor mas é a construção de um ambiente profissional que possa possibilitar que o professor desenvolva a sua personalidade, sua profissão e encontre processos novos de acção docente que o retirem da rotina.

A questão de cenários ou modelos de supervisão pedagógica sugere-nos a diversidade da realização da supervisão pedagógica. Os modelos de supervisão pedagógica defendem várias formas de fazer a supervisão e os devidos pressupostos:

- Cenário da imitação artesanal;
- Cenário psicopedagógico;
- Modelo colegial; e
- Cenário clínico.

Tendo em conta as leituras e análises feitas em todos os cenários ou modelos de supervisão pedagógica anteriormente apresentados, achamos que o cenário ou modelo clínico da supervisão é o ideal para o acompanhamento dos professores da Epc dos Limoeiros pelos seguintes motivos:

- Inclui estratégias que estabelecem um ambiente de confiança entre o supervisor e o professor, leva o professor a espelhar toda a realidade da sala de aula focalizando todos os aspectos positivos e negativos que acontecem naquela realidade. Ao proceder-se com o processo de acompanhamento de um profissional e especial para os professores principiantes é importante que os supervisores estabeleçam um clima de amizade para que os supervisionados se sintam livres de exprimir tudo as situações que presenciam na sala de aulas. A simplicidade e a relação que os supervisores estabelecem com os professores definem o sucesso da sua actividade profissional. Os professores com níveis básicos de formação precisam de mais aproximação, humilde protagonizada pelos supervisores porque muitas vezes se sentem inferiorizados devido ao nível de formação;
- Estende o campo da observação da resolução para além da aula abrangendo outros aspectos que embora não sendo o principal elemento da aula planificada fundamentam o processo de ensino – aprendizagem. Segundo o que apresentamos na problematização, professores enfrentam problemas que não são exactamente a própria aula mas por fazerem parte da prática docente e a sua resolução é importante para o bom andamento do processo de ensino – aprendizagem.
- Promove encontros que visam a análise da observação feita ao professor e a busca conjunta de soluções para a resolução de eventuais problemas que tenham sido diagnosticados pelo supervisor. Depois da observação de uma actividade feita por alguém é importante que o supervisionado conheça os resultados da actividade feita e tenha oportunidade de justificar alguns aspectos que se afigurem necessários. O envolvimento dos professores supervisionados na busca de soluções para os problemas encorajam – os que se sentirem donos do próprio desenvolvimento profissional e a procurarem soluções para os próprios problemas. A busca individual de soluções contribui para que não vivam totalmente apegados aos supervisores (Alarcão & Tavares, 2003).

Ao abordarmos sobre a importância da supervisão pedagógica?

O desenvolvimento profissional é uma actividade que se adopta com as vivências quotidianas. Os estabelecimentos de ensino dedicados à formação do homem têm actividades profissionalizantes desenvolvidas com o intuito de aproximar o formado à realidade laboral.

Porém estas actividades não são suficientes dado que é necessário que no posto de trabalho o profissional formado tenha o devido acompanhamento ou supervisão.

Noutros tempos, do artesanato, o mestre desempenhava este papel. Ele representava a profissão. Profissional, reconhecido personagem socialmente integrado, constituía um marco para a identificação do jovem. Actualmente, o mundo do trabalho revela-se anónimo. Torna-se necessário encontrar mediadores para a inserção do jovem no mundo do trabalho (Postic, 1995).

Daí, surge a questão aos participantes: qual é a importância da supervisão pedagógica no âmbito profissional?

Andrade refere que

Por unanimidade, disseram:

“a verdade não vimos nenhuma vantagem nessa supervisão visto que, a mesma aqui na escola é feita inicialmente e depois não se volta a averiguar o impacto da supervisão pedagógica na melhoria da qualidade de ensino, antes e depois”. Ainda acrescentaram que só serve para avaliação de desempenho, como forma de justificar as notas que nos são atribuídas.

Para Alarcão e Tavares (2003), o desenvolvimento pessoal e profissional do professor deve partir de uma concepção que o considere como um todo, como uma pessoa a quem não é possível ensinar a ser profissional, mas a quem se proporcionam condições para utilizar o seu próprio desenvolvimento pessoal, algo complexo e multidimensional, como instrumento formativo na aquisição do seu desenvolvimento profissional.

Reflectindo sobre a supervisão pedagógica e lideranças escolares?

O potencial da supervisão pedagógica como instrumento que pode dar um contributo importante para o desenvolvimento profissional docente e para o próprio desenvolvimento da organização escolar como “organização qualificante” (Alarcão, 2002), não foi utilizado pelas lideranças, no contexto estudado. Dos discursos dos diversos professores/docentes entrevistados nunca emergiram concepções que os marcassem como os principais condutores dos processos desenvolvidos, relativos à liderança escolar nesse processo. Estas lideranças revelaram uma quase inconsciência da importância do seu papel na concepção e implementação de dispositivos de supervisão que, através da supervisão pedagógica, pudessem ter cumprido a finalidade anunciada de contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Formosinho (2002), a supervisão pedagógica influencia no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos.

De entre as várias funções da supervisão pedagógica, destacam-se o melhoramento da prática, desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador e promoção da capacidade da organização em criar ambientes de trabalho auto-renováveis.

- Melhoramento da prática – a aplicação de métodos que envolvem os professores no decurso da supervisão tem um impacto forte no aumento da sua motivação para aprendizagem de novas formas de trabalhar. O melhoramento da prática docente tem implicação directa na mudança positiva das formas de aprendizagem dos alunos e a consequente melhoria do seu rendimento escolar. Ademais o melhoramento da prática alavanca o desenvolvimento profissional do professor no que tange à investigação de novas formas de mediar as aulas e de ir ao encontro das necessidades reais dos alunos na escola e na sala de aula em particular;
- Desenvolvimento do potencial de aprendizagem do educador – a supervisão que direcciona o professor a uma aprendizagem contínua incorpora estratégias que geram uma atitude positiva na procura, superação de novos desafios na arena educacional e o questionamento e reflexão profissionais durante a planificação, durante o ensino e depois do ensino. Paralelamente ao questionamento e à reflexão constrói-se significativamente a análise de acontecimentos que estão intimamente ligados ao ensino;
- Promoção da capacidade de auto – renovação da organização – a escola deve desenvolver-se com vista a atingir uma auto – renovação. A auto – renovação passa necessariamente pela providência de condições que possam conferir maior responsabilização de professores e demais funcionários da escola.

Conclusão

As balizas temporais que marcaram este estudo impediram-nos de aprofundar alguns aspectos que mereceriam outro desenvolvimento – afigura-se-nos importante desenvolver estudos longitudinais que permitam fazer um acompanhamento mais profundo da implementação dos dispositivos da supervisão pedagógica em diferentes contextos escolares, o que poderia permitir a identificação das variáveis que funcionam como obstáculos e como facilitadoras de uma sua consecução mais profícua.

Finalmente, importaria avaliar com maior profundidade as dinâmicas de liderança que tiveram lugar, as relações que se estabeleceram entre as lideranças formais e informais e as consequências que dessas relações advieram para os processos de implementação da supervisão pedagógica. Na impossibilidade de o concretizarmos, deixamos, pelo menos, essas direcções apontadas.

Sugestões

A fim de minimizar ou extinguir os problemas enfrentados pelos professores no processo de supervisão pedagógica na EPC dos Limoeiros, sugerimos o seguinte:

- Deveria haver um diagnóstico da vida profissional dos docentes/professores com formação psicopedagógica e sem a mesma formação;
- Os professores deveriam ser postos a superar as próprias dificuldades por meio de um modelo clínico de supervisão pedagógica.
- Os seminários de capacitação levados a cabo pelas estruturas educativas locais deveriam versar aspectos ligados à planificação da aula, superação do nervosismo e mediação de aulas numa turma em que tem muitos alunos;
- As actividades profissionais destes professores deveriam ser no início do trimestre e não no fim, para permitir que antes de iniciarem com o processo de leccionação tenham conhecimentos que lhes possibilitem o início sem muitos transtornos de natureza psicológica.

Referencias Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. Alarcão, Isabel (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. pp. 9-39. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). Escola reflexiva e Supervisão. *Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. pp. 67-77. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções supervisivas?. Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. pp. 217-238. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica: *Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Roldão, Maria do Céu (2008). Supervisão. *Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, N. V. (1976). *Supervisão em Educação*. Rio de Janeiro, Brasil: FENAME.
- Barbosa A. G.; Ibraimo, Mahomed N., Laita, Martins dos S. V. & Ibraimo, M. (2017). *Desafio da educação: Leituras Actuais*, Classica, Artes Graficas-Porto.
- Bizarro, R. & Moreira, M. A. (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde, Brasil: Edições Pedagogo.
- Costa, J. (2000). Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. Costa, Jorge; Mendes, António; Ventura, Alexandre. (Orgs.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 15-33.
- Formosinho, J. O. (s/d) A Supervisão na Formação de professores I: *Da Organização à Pessoa* (2ª. ed.) Porto, Portugal: porto editora.
- Formosinho, J. O. (2002). A Supervisão na Formação de professores II: *Da sala à Escola*, Porto, Portugal: porto editora.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por Que É que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: porto Editora.

- Golias, M. (1993). *Sistema de ensino em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Escolar Editora.
- Gómez, A. P. (1999). El Prácticum de Enseñanza y la Socialización Profesional de los Futuros Docentes. Paris, France.
- Gómez, A. P., Ruiz, J. Rasco, (1999). Desarrollo Profesional del Docente. *Política, investigación y práctica*. Madrid, Espanha: Akal Textos. pp. 636-660.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- MINED. (2003). Manual de Apoio à Supervisão, Maputo, Ministério da Educação.
- Postic, M. (1995). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Ralha-Simões, H. (1993). Desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica, In J.Tavares & A. Moreira (eds.). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*, Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro/ PIDACS.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). *Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário*.
- Silva, J. (2010). Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas. *Vila Nova de Gaia*: Fundação Manuel Leão.
- Tait, D.H.S. (1983). Escola, Inspeção a educação e supervisão. Ministério da educação da Namíbia.
- Tales, J. F. De Sá. (1997). *Supervisão e Administração Escolar: Princípios e Técnicas*, São Paulo, Brasil: Editora F.T.D S.A.
- Tracy, S. (2002). «Modelos e Abordagens». Oliveira-Formosinho, Júlia (Org). (2002). A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola. pp. 20-92. Porto: Porto Editora.
- Uaciquete, A. (2011). *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*. Maputo, Moçambique: Texto Editora.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, Isabel; Paiva, Madalena; Fernandes, Isabel. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

3. Supervisão da prática pedagógica na Academia Militar: percepção dos membros da Direcção Pedagógica

Hélio Mouzinho Conrado
helconrado86@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como tema “supervisão da prática pedagógica na Academia Militar: percepção dos membros da Direcção Pedagógica”. A investigação foi feita a seis membros da direcção da Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM), dos quais, três Chefes de Departamentos de Ensino e igual número de Coordenadores de Grupos Disciplinares. O problema de partida foi assim formulado: como é que a supervisão pedagógica está a ser percebida e praticada pelos membros da Direcção Pedagógica na AM? O objectivo geral que norteou o estudo foi o de conhecer a percepção dos membros da Direcção Pedagógica sobre as práticas de supervisão no Ensino Superior. Os objectivos específicos limitam-se a levantar as concepções dos membros da DP em torno da essência da supervisão pedagógica; determinar o modelo teórico de supervisão pedagógica em função das práticas na AM; aferir os efeitos dessa supervisão na óptica dos membros da DP. Com efeito, optou-se por uma metodologia qualitativa, recorrendo à entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados, aplicada aos seis participantes intencionalmente escolhidos para o estudo. Em termos de revisão de literatura, procurou-se desenvolver o conceito de supervisão pedagógica, bem como apresentar os modelos de supervisão. A análise dos resultados permitiu concluir que, no cômputo geral, os entrevistados possuem noções sobre a essência da supervisão pedagógica; as práticas de supervisão realizadas na AM não se circunscrevem apenas a um único modelo, mas a vários modelos.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, modelos de supervisão pedagógica, Academia Militar, direcção pedagógica.

Introdução

Nos tempos actuais, o exercício da docência no ensino superior requer do professor um esforço redobrado para continuar a aprender e, dessa forma, encontrar-se apto para responder de forma adequada às crescentes exigências do estudante, da comunidade académica e da sociedade em geral. No entanto, é também deveras pertinente para tal pretensão a actuação dos órgãos das instituições de ensino superior como um todo, enquanto actores relevantes do processo.

O presente artigo, constituído a partir de um estudo na Academia Militar “Marechal Samora Machel” (AM), procura conhecer a percepção dos membros da Direcção Pedagógica (DP) sobre as práticas de supervisão no Ensino Superior. Com efeito, a questão de partida foi assim formulada: como é que a supervisão pedagógica está a ser percebida e praticada pelos membros da Direcção Pedagógica na AM? Os objectivos específicos são os seguintes: (i) levantar as concepções dos membros da DP em torno da essência da supervisão pedagógica; (ii) determinar o modelo teórico de supervisão pedagógica em função das práticas na AM; (iii) aferir os efeitos dessa supervisão na óptica dos membros da DP.

A partir dos objectivos específicos surgiram as respectivas questões de investigação: Que concepções têm os membros da DP em torno da essência da supervisão pedagógica? Em que modelos se enquadram as práticas de supervisão pedagógica na AM? Que efeitos produz a supervisão pedagógica na AM?

A incidência sobre a Direcção Pedagógica deveu-se ao facto de naquela Instituição Militar de Ensino Superior este órgão ser o que, por excelência, tem a incumbência de garantir a concretização das actividades pedagógicas, bem como a supervisão dessas práticas. Tal como estabelece o Regulamento da AM, no seu artigo 21, a Direcção Pedagógica tem por missão planear, coordenar e controlar as actividades de ensino, instrução e investigação, com vista a obter a melhor orientação pedagógica e o melhor rendimento do ensino.

Em termos de estrutura deste artigo científico, começamos por apresentar a revisão de literatura, seguida da metodologia e, por fim, a apresentação e discussão de resultados.

1. Supervisão pedagógica: reflectindo sobre o conceito

Como ponto de partida para o conceito inerente ao domínio pedagógico da supervisão achamos interessante olhar para o conceito de supervisão, no seu sentido mais amplo. No sentido lato, a supervisão é, na óptica de Nivagara (2004), “a função de guiar e coordenar a actividade dos membros de uma organização para alcançar os objectivos definidos” (p.70).

Em torno do conceito de supervisão pedagógica, importa referir que durante muito tempo a supervisão pedagógica foi vista como inspecção, no sentido de fiscalização e autoritarismo. Entretanto, com o evoluir das reflexões nas Ciências da Educação este conceito foi se desenvolvendo, tornando-se mais óbvio, interessante e bastante partilhado por vários autores da especialidade.

Tem-se apontado que as preocupações actuais da supervisão pedagógica resumem-se em eficiência, cooperação, pesquisa e desenvolvimento profissional do professor, tendo estas preocupações surgido progressivamente com a evolução do conceito de supervisão. A este respeito, Barbosa e Mauride (2017) são precisos ao referirem que a seguir ao ano de 1920, após a supervisão ter sido antes assumida na escola com o fim de exercer controlo administrativo da acção do professor, ela passou a interessar-se pela eficiência didáctica. Contudo, uma década depois, a supervisão passou a objectivar a “cooperação e a coordenação dos professores nas suas tarefas pedagógicas” (p.77). Mais tarde, entre 1940 e 1960, a sensibilização do professor para a pesquisa foi a maior preocupação da supervisão.

A supervisão pedagógica é vista por Alarcão e Tavares (2003) como “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16). Esse processo constitui-se de actuações de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação (Barbosa & Piedade, 2016; Nivagara, 2004).

É no contexto acima que uma supervisão que se pretenda de qualidade promove o saber, a pesquisa, o trabalho colaborativo, a crítica construtiva, a partilha de informação colegial, a capacidade de liderar, a abertura a novas perspectivas e a capacidade de introduzir inovação na prática docente (Alarcão & Roldão, 2008).

A supervisão na educação situa-se no âmbito da orientação da prática pedagógica. Tal orientação, no entender de Barbosa e Mauride (2017), deve ser dada por pessoas competentes em matéria de educação, quando e onde forem necessárias, com vista ao aperfeiçoamento da situação global do ensino e aprendizagem. Alarcão e Tavares (2003) avançam que o objectivo da supervisão é o desenvolvimento profissional do professor.

Entretanto, o desenvolvimento profissional do professor passa pela melhoria do seu desempenho individual (Vieira & Moreira, 2011). Este desempenho, por sua vez, baseia-se no ambiente organizacional e na criação de comunidades de aprendizagem que permitam análise crítica da prática docente. Alarcão (2013) explica que a emergência da supervisão como dispositivo de apoio e regulação do desenvolvimento profissional e organizacional passa pela criação de espaços propícios à reflexão sobre a prática, por meio da indagação, apoio, clarificações conceptuais, aconselhamento.

De facto, a supervisão está associada não apenas à formação inicial de professores, mas também à formação contínua, sendo por isso um instrumento de formação ao longo da vida pessoal e profissional. Formosinho (2002) corrobora desta ideia considerando fundamental pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em contínuo processo de desenvolvimento e de requalificação.

Conforme podemos apurar nas definições apresentadas, os autores tratam a supervisão pedagógica visando um objectivo, o desenvolvimento profissional, e tendo um carácter específico, o de processo.

2. Modelos (ou cenários) de supervisão pedagógica

A literatura apresenta vários modelos de supervisão pedagógica, o que é óbvio, tendo em conta a complexidade conceptual que incide sobre este campo das Ciências da Educação. Aliás, na verdade, diferentes modelos ligam-se a diferentes concepções da supervisão e das funções do supervisor e, essa multiplicidade acaba por ser uma riqueza e não um defeito. A seguir apresentamos a compilação de modelos (ou cenários) proposta por Alarcão e Tavares (2003), a qual consideramos completa e exaustiva para a nossa análise.

✓ Modelo de imitação artesanal: o professor ou candidato a professor observa e executa passivamente o modelo transmitido pelo professor mais experiente, o mestre, pressupondo que os mestres tudo sabem, que são detentores da autoridade e do conhecimento. Trata-se de um modelo adequado à formação inicial.

✓ Modelo de aprendizagem pela descoberta guiada: o professor começa por conhecer diversos modelos teóricos de ensino, de seguida passa a observar diferentes professores em contexto de sala de aula, e logo a seguir faz aplicação prática das ferramentas adquiridas, ponderando as variáveis do contexto. Trata-se de um modelo que dá ênfase a capacidade de descoberta e de inovação pedagógica, na medida em que o professor desempenha um papel activo e autocrítico.

✓ Modelo behaviorista: o professor é visto, sobretudo, como sujeito que aplica várias técnicas pedagógicas, cuja eficácia depende da mestria com que aplica essas técnicas. Em razão de se tratar de um modelo assente nas teorias comportamentalistas, o professor deve observar-se a si mesmo em situações de microensino, analisando a sua técnica e o seu comportamento em contexto de aula, para corrigir e aperfeiçoar a prática docente.

✓ Modelo clínico: o professor é visto como um profissional responsável, dinâmico e autónomo na prática de ensino, que trabalha com o supervisor e com os demais colegas, num clima de colaboração e de inter-ajuda nas três etapas do processo (planificação, observação e análise de aulas e avaliação). Este modelo de supervisão estabelece como objectivo principal a melhoria da prática de ensino na sala de aula, tendo por base as suas três etapas estruturante.

✓ Modelo psicopedagógico: o supervisor e o professor estabelecem entre si uma relação de ensino e aprendizagem, num ambiente tido como dialogante e de muita proximidade entre dois adultos. A razão de ser da supervisão reside na ideia de que orientar é ensinar a ensinar, através do desenvolvimento de competências pedagógicas no novo professor ou candidato a professor. A operacionalização da supervisão passa pela observância de três momentos:

conhecimento, observação e aplicação, o que justifica o facto de se associar este modelo, sobretudo, aos professores recém-chegados à profissão.

✓ Modelo pessoalista: o enfoque desta abordagem recai sobre a pessoa do professor, supondo que quanto maior o grau de desenvolvimento pessoal maior é a capacidade profissional para adaptação aos contextos. Dá-se relevância ao autoconhecimento e auto-desenvolvimento do professor, tendo por base as experiências vivenciadas, pelo que no que diz respeito à observação de aulas, neste modelo consideram-se deveras importantes as percepções que os diferentes actores têm dos processos.

✓ Modelo reflexivo: a ênfase deste modelo reside na necessidade de o professor realizar reflexão na acção, na reflexão sobre a acção e na reflexão sobre a reflexão na acção. O supervisor apoia o professor a saber agir em situações de ensino, a sistematizar o conhecimento, encorajando a experimentação e a reflexão sobre a mesma e, por via disso, criando condições para a desejável auto-supervisão ao longo da vida.

✓ Modelo ecológico: o enfoque é colocado nas dinâmicas sociais. A supervisão aparece como processo que visa proporcionar diversificadas experiências ecológicas e desempenho de novos papéis, possibilitando ao professor ou futuro professor a interacção com novas pessoas. Trata-se de um processo que valoriza a formação contínua, a reflexão para a acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção, propiciando o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

✓ Modelo dialógico: este modelo defende uma supervisão colaborativa e dialógica ao invés da individualizada. Considera, portanto, mais o colectivo dos professores em detrimento do indivíduo, procurando através do exercício da supervisão contribuir para a emancipação individual e colectiva de professores. Nesta visão emerge a noção de comunidade profissional, na qual através da colaboração e do diálogo crítico entre o supervisor e o professor se procura inovar e mudar os contextos.

✓ Modelo integrador: o enfoque deste modelo assenta na ideia de que o professor, enquanto adulto em desenvolvimento, quando aprende a ensinar encontra-se em situação de aprendizagem. O papel do supervisor será facilitar as aprendizagens do professor, que influencia através deste as aprendizagens dos alunos.

Tal como se pode depreender nos vários modelos de supervisão arrolados, assumindo que estes podem se separar na teoria mas que na prática se interpenetram, o modelo integrador apresenta-se como um modelo eclético. Aliás, Alarcão e Tavares (2010), afirmando tratar-se de um modelo aberto e inacabado, consideram-no ajustável a diferentes situações e contextos e permanentemente susceptível de auto-regulações.

Fora a compilação de modelos apresentada, vários autores apresentam uma série de modelos que incidem sobre a supervisão da prática pedagógica. Fazendo menção ao trabalho de Greia (2013), sobre supervisão pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens, encontramos três modelos de supervisão: o de supervisão escolar clássica, o behaviorista e o humanista clínico. No entanto, a essência dos modelos behaviorista e clínico coincide com a compilação proposta pelos autores acima citados.

O modelo de supervisão escolar clássica consiste numa actividade que se baseia na inspecção pura, e na fiscalização, a fim de aferir o que está sendo feito no seio escolar. Trata-se de uma actividade casual, repentina, imposta e autoritária, cuja função principal é fiscalizar a avaliação (Greia, 2013). Este autor refere ainda que o modelo escolar clássico é aplicável, sobretudo, em situações que se tem conhecimento da ocorrência de algum problema e se pretende agir no sentido de evitar consequências indesejadas.

Em função dos pressupostos apresentados torna-se evidente que o papel do supervisor na supervisão escolar clássica, em última instância, passa pela advertência ao professor, indicando a melhor forma de actuação no caso.

Barbosa e Mauride (2017), por seu turno, apresentam uma outra sugestão em torno da tipologia da supervisão pedagógica. Para estes autores a supervisão pode ser filosófica, a que orienta a finalidade da educação; política, focada para a compatibilidade da finalidade da educação com os interesses nacionais; e pedagógica, que equaciona os métodos.

Tomando os modelos de supervisão apresentados na perspectiva dos vários autores, em razão da combinação e da proporção dos componentes de base identitários de cada um deles, depreende-se que todos os modelos são válidos, dependendo dos contextos e objectivos do seu uso.

3. Metodologia

O design metodológico teve por base a nossa questão de partida. Com efeito, adoptamos por uma metodologia qualitativa na modalidade de estudo de caso, privilegiando a entrevista (semi-estruturada) como instrumento de recolha de dados.

A operacionalização do estudo passou pela selecção de seis membros da direcção pedagógica da Academia Militar, dos quais, três Chefes de Departamentos de Ensino e igual número de Coordenadores de Grupos Disciplinares, seleccionados com base em critérios de escolha

intencional. Entretanto, os objectivos do estudo e o tempo disponível para a pesquisa foram determinantes na definição dos participantes.

A recolha de dados junto dos participantes foi com recurso a técnica de entrevista. A técnica de análise de conteúdo foi a opção para o tratamento dos dados, tendo em conta a pretensão de conhecer a percepção dos entrevistados sobre as práticas de supervisão pedagógica. Conforme refere Câmara (2013), a análise de conteúdo constitui fonte de informação a partir da qual se vai construir um conhecimento, permitindo identificar termos usados pelos respondentes, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção do discurso e o seu desenvolvimento.

4. Discussão dos resultados

Em razão da abordagem qualitativa, apresentamos a discussão dos resultados, cuja análise de conteúdo foi realizada definindo categorias saídas do quadro teórico. Os dados estão codificados em M1, M2, M3, M4, M5 e M6, correspondendo a cada um dos membros da DP entrevistados.

4.1. Concepções em torno da essência da supervisão

Com esta categoria pretendemos aferir, por um lado, se os membros da DP tinham ouvido falar da supervisão pedagógica no ensino superior e, por outro lado, se os mesmos conheciam o conceito de supervisão.

Os membros da DP entrevistados afirmaram ter ouvido falar de supervisão pedagógica. Estes entendem a supervisão como um conjunto de acções que visam a verificação e a monitoria do processo de ensino e aprendizagem.

Formosinho (2002) defende uma supervisão que se coloca em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de envolvimento na acção educativa, de colaboração activa, procurando responder ao problema identificado. Entretanto, apenas dois entrevistados percebem a supervisão pedagógica como um processo de colaboração entre o supervisor e o professor (M2; M4). O entendimento dos outros quatro membros da DP é de que a supervisão corresponde a um conjunto de acções de rastreio e correcção dos aspectos negativos decorrentes da actuação do professor.

4.2. Perfil dos intervenientes da supervisão

Neste aspecto, cingimo-nos aos intervenientes directos da supervisão, precisamente o supervisor e o professor.

Alarcão (2007, cit. em Greia, 2013), associando a supervisão pedagógica ao desenvolvimento profissional docente afirma:

Ao falar em desenvolvimento profissional, estou a pensar não só nos candidatos a professores, mas, sobretudo, no desenvolvimento profissional dos que já são profissionais e se encontram em ambiente de formação contínua em contexto de trabalho; estou a considerar uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica (p.20).

No que diz respeito à figura do supervisor, pelas respostas dos entrevistados parece-nos que a acção supervisiva é conduzida sobretudo por profissionais com cargo de chefia ao nível da DP, estendendo-se até aos professores regentes das disciplinas curriculares. As declarações a seguir realçam este facto:

“Somente os Chefes de Departamentos de Ensino e os Chefes dos Grupos Disciplinares são os que supervisionam o processo educativo, porque é a estes que compete fazer supervisão” (M1).

“São supervisores, os Chefes de Departamentos de Ensino, os Coordenadores dos Grupos Disciplinares e os regentes das disciplinas” (M2).

Podemos notar também que apesar de os nossos entrevistados reconhecerem a importância da supervisão e a necessidade de esta ser abrangente a todo o corpo docente da instituição, na prática os professores iniciais é que têm sido alvo de supervisão. Os depoimentos a seguir realçam este facto:

“Todos nós somos alvos de supervisões pedagógicas. A supervisão serve tanto para os professores quanto para nós que assumimos cargos de chefia” (M2).

“ [Supervisão] deveria ser para todos, mas nessa perspectiva de que alguns têm já alguma experiência, embora possam trazer vícios, nós trabalhamos mais com aqueles que são recém-integrados na docência” (M4).

4.3. Modelo teórico de supervisão na AM

Para aferir o modelo de supervisão praticado na instituição em estudo procuramos saber em que práticas têm consistido as acções supervisivas.

Em termos de acções de supervisão, os entrevistados apontaram as assistências a aulas por parte dos supervisores, a observação de aulas por parte dos professores iniciais, antecedida de capacitação pedagógica. “Geralmente, têm sido assistências às aulas, de forma rotineira e pelo calendário. Mas, há aquela supervisão que serve para perceber um problema apresentado, para apurar a veracidade dos factos” (M2). Um outro entrevistado sustenta:

O Chefe do Departamento de Ensino ou o Chefe do Grupo Disciplinar, em cumprimento do seu plano de supervisão, assiste aula e, terminada a aula, ele solicita o docente para conversar a volta da aula assistida, para referenciar os aspectos positivos e negativos, e recomendar aquilo que o professor deve melhorar (M4).

Resultou da nossa análise a constatação de traços de mais de um modelo de supervisão pedagógica, evidenciando-se mais os da supervisão escolar clássica e os de aprendizagem pela descoberta guiada. Esta situação parece-nos alinhada com o posicionamento de Alarcão e Tavares (2010), ao defenderem a possibilidade de coexistência de diferentes modelos ou cenários numa mesma praxis supervisiva.

4.4. Efeitos da supervisão pedagógica

Para aferir os efeitos da supervisão procuramos saber que objectivos se pretendem atingir com as acções de supervisão na AM. Também, questionamos sobre o alcance desses objectivos.

A supervisão tem se centralizar, sobretudo, na orientação da prática pedagógica. Esta, por sua vez, incide directamente no processo de ensino e aprendizagem que facilita o desenvolvimento tanto do aluno, como do professor em formação (Barbosa & Piedade, 2016; Vieira & Moreira, 2011; Alarcão & Tavares, 2003).

No tocante aos objectivos da supervisão, os entrevistados referiram a melhoria da qualidade do ensino, da instrução e de todo o processo formativo na AM.

Quanto ao alcance dos objectivos da supervisão, os entrevistados explicaram que, em parte, os objectivos da supervisão têm sido alcançados, na medida em que alguns professores supervisionados têm vindo a apresentar melhorias significativas nas suas práticas pedagógicas. Um dos entrevistados expressou-se nos seguintes termos: “há professores que estão a melhorar bastante a sua forma de ser e de estar em sala de aulas” (M1).

Podemos apurar que os efeitos da supervisão são positivos e favoráveis ao processo de formação na AM, compreendendo que a profissão docente e o seu desenvolvimento

constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem do aluno.

5. Conclusão

Em jeito de conclusão podemos dizer que à semelhança dos outros níveis de ensino, a supervisão pedagógica no ensino superior tem por objectivo a qualidade de ensino. Nesses termos, tal como apuramos ao longo do nosso estudo, os critérios e a produção dessa qualidade vem sendo feita mediante interacção entre o supervisor e o professor.

Na prática da instituição militar de ensino superior estudada, a nossa análise permite-nos concluir que os membros da direcção pedagógica entrevistados têm noções sobre a essência da supervisão, e a percebem como uma forma de apoio ao ensino. É também possível afirmar que a supervisão pedagógica é levada a cabo por profissionais que assumem cargo de chefia na DP e que a mesma tem incidido especificamente sobre os professores mais novos na carreira, o que nos leva a assumir a não abrangência dessas práticas à totalidade do corpo docente.

Outro aspecto relevante tem a ver com o facto de as práticas de supervisão pedagógica realizadas na AM não se circunscreverem apenas a um único modelo, o que nos remete ao entendimento de que os actores ajustam o cenário de supervisão ao contexto do momento. Assim, conjugado com outros aspectos mencionados, entendemos que apesar de não o ser no absoluto universo dos objectivos, a supervisão produz efeitos desejados, na vertente de melhoria do desempenho dos docentes da instituição estudada.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Portugal: Pedago.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed. Revista e Desenvolvida)*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Barbosa, A. G. & Mauride, F. (2017). A supervisão e a inspecção escolar no enquadramento legal da educação em Moçambique. Em A. G. Barbosa, M. N. Ibraimo, & M. S. V. Laita, (Coord.). *Desafios da Educação: leituras actuais*. Nampula, Moçambique: Década das Palavras, pp.73 – 94.

- Barbosa, A. G. & Piedade, B. (2016). Coaching, supervisão e liderança nas instituições educativas do Ensino Superior. Em A. G. Barbosa, M. N. Ibraimo, M. S. V. Laita & Alves, M. (Coords.). *Desafios da Educação. Ensino Superior*. Nampula, Moçambique: Década das Palavras, pp. 61-90.
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6,179-191.
- Diploma Ministerial n.º 65/2005, de 2 de Março (Regulamento da Academia Militar). Maputo, Moçambique.
- Formosinho, J. O. (2002). Introdução. Em J. O. Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 9-15.
- Greia, J. (2013). *Supervisão pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens: um estudo de caso em Moçambique*. Tese de doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Nivagara, D. (2004). *Módulo de formação em Administração, gestão e supervisão escolar*. Maputo, Moçambique: INSITEC.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Portugal: Cadernos CCAP.

4. A auto-avaliação como instrumento de auto-regulação da aprendizagem pelos estudantes do ensino de Química da Universidade Pedagógica - Delegação do Niassa

Almeida Meque Gomundanhe

amequegomundanhe@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo intitulado “a auto-avaliação como instrumento de auto-regulação da aprendizagem pelos estudantes do ensino de Química da Universidade Pedagógica- Delegação do Niassa”. O mesmo tem como objectivo analisar a prática dos estudantes do curso de licenciatura em ensino de Química em relação à auto-avaliação como um instrumento de auto-regulação da sua aprendizagem. A pesquisa foi realizada na Universidade Pedagógica - Delegação do Niassa. A metodologia usada foi a pesquisa qualitativa e a pesquisa bibliográfica. Foi usada como técnica de colecta de dados o questionário. O questionário foi aplicado a 25 estudantes que frequentam o 4º ano do curso de licenciatura em ensino de Química. Os resultados obtidos apontam que muitos estudantes encaram dificuldades em se auto-avaliarem pese embora saibam identificar os seus pontos fortes e fracos durante o processo de aprendizagem. Entretanto, eles têm a noção da importância da auto-avaliação na melhoria do seu desempenho. Os professores têm-lhes dado a oportunidade de auto-avaliarem a sua aprendizagem, mas os mesmos têm a tendência de não valorizar os resultados decorrentes do processo de auto-avaliação.

Palavras-chave: auto-avaliação; auto-regulação; aprendizagem; estudante; professor.

Introdução

A avaliação tem sido largamente utilizada em diversas áreas. E uma das áreas é a de educação. Nesta área, o professor universitário tem-a utilizado para aferir o nível de aprendizagem do estudante. Mas ela também pode ser utilizada pelo estudante para lhe permitir auto-regular a sua aprendizagem e conseqüentemente melhorar o seu desempenho pedagógico. Esta auto-regulação da aprendizagem é feita através da auto-avaliação. Este instrumento permite ao estudante adquirir segundo Sant’Anna (1995), a capacidade cada vez maior de analisar as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxitos na consecução dos seus objectivos.

Entretanto, aos estudantes da Universidade Pedagógica-Delegação do Niassa no seu dia-a-dia são atribuídas várias tarefas académicas que culminam com a atribuição de alguma classificação que pode ser boa ou má. Nisto, os estudantes podem reflectir sozinhos sobre o seu desempenho académico e delinear estratégias de melhoria do seu desempenho académico através do processo da auto-avaliação. Posto isto, a presente pesquisa pretende responder à seguinte questão: qual é a prática dos estudantes da Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa em relação à auto-avaliação da aprendizagem?

O objecto deste estudo é a auto-avaliação como instrumento de auto-regulação da aprendizagem pelos estudantes. Estes estudantes encontram-se a frequentar o 4^a ano do curso de licenciatura em ensino de Química, na Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa.

O presente artigo tem como objectivo geral analisar a prática dos estudantes de Ensino de Química da Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa em relação à auto-avaliação da aprendizagem. Este objectivo desdobrou-se em seguintes objectivos específicos: a)descrever as percepções dos estudantes do Ensino de Química da Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa em relação à auto-avaliação da aprendizagem; b) identificar as estratégias adoptadas pelos estudantes do Ensino de Química da Universidade Pedagógica-Delegação do Niassa para melhor o seu desempenho académico; e c) descobrir se aos estudantes do Ensino de Química da Universidade Pedagógica-Delegação do Niassa lhes é aplicada ou não a auto-avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

Para a realização da presente pesquisa recorreu-se a pesquisas qualitativa e quantitativa e a pesquisa bibliográfica. E o questionário foi a técnica utilizada para colectar os dados dos estudantes do Ensino de Química da Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa.

1. Conceito de Avaliação

Avaliação é um conceito complexo. Segundo Sant'Anna (1995, p. 32), avaliação é “um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático”. O mesmo autor defende que é com avaliação no sistema escolar em que o professor e a escola verificarão se os objectivos do ensino e do sistema foram alcançados.

O conceito de avaliação pode ainda ser entendido como um processo que consiste em identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, citado em Rosales, 1992). Já Haydt (2011) comenta que a avaliação é um processo de colecta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objectivos propostos foram atingidos. Piletti (s.d) corrobora com as posições dos autores anteriores afirmando que a avaliação é um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planeamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Em suma, a avaliação é um instrumento importantíssimo para o professor e a escola obterem informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos e diante dessas informações, decidirem-se sobre quais as estratégias a adoptar para melhorar a qualidade da aprendizagem do aluno. Ademais, a avaliação deve ser planificada e relacionada com os objectivos traçados. Daí que Rodrigues e Ferrão (2006) apontam a planificação, a recolha de informação, formulação de juízos de valor e a tomada de decisões como momentos indispensáveis para definir um comportamento avaliativo.

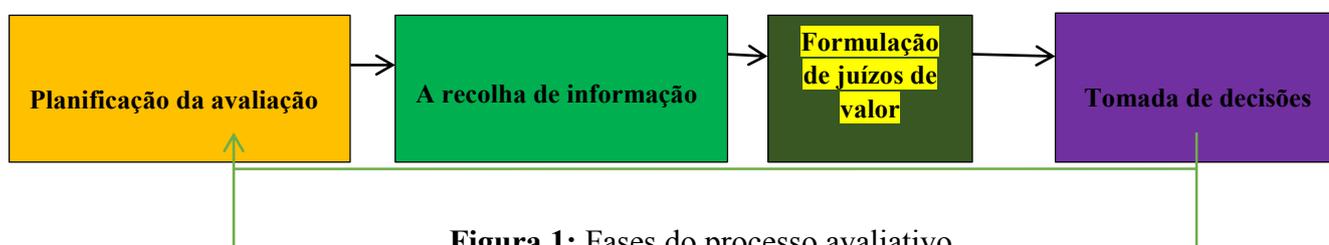


Figura 1: Fases do processo avaliativo

Fonte: Adaptado do Rodrigues e Ferrão (2006).

A partir da figura 1 pode-se concluir que o processo avaliativo é caracterizado por quatro fases que são: planificação da avaliação; a recolha de informação; formulação de juízos de

valor e a tomada de decisões. Ou seja, a realização da avaliação pelos alunos (a recolha de informação) deve ser antecedida pela planificação da mesma pelo professor. Após a realização da avaliação pelos alunos, segue-se a fase do professor atribuir valores (obter resultados). A partir dos resultados obtidos, o professor toma decisões sobre o que melhorar no processo de ensino-aprendizagem. Esta melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem só é possível com replanificação da avaliação, isto é, a avaliação deve ser vista como um instrumento que visa melhorar a qualidade dos processos pedagógicos. Aliás, na visão de Rodrigues e Ferrão (2006), a avaliação objectiva ajuda os formandos; aperfeiçoar a formação; controlar as aprendizagens e acreditar no sistema de formação. Portanto, os dois primeiros objectivos estão directamente relacionados com o processo de aprendizagem (os pedagógicos) e os dois últimos objectivos estão directamente relacionados com a função social da formação.

1.1. Auto-avaliação

Segundo Régnier (2002), a auto-avaliação é um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo (aprendiz, professor) faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objectivo de um melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua acção ou de suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas acções, do desenvolvimento cognitivo. Daí que Francisco e Moraes (2013) defendem que a autoavaliação tem a intenção de possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar as suas aprendizagens, suas formas de pensar, suas responsabilidades, atitudes e comportamentos em prol de uma aprendizagem qualitativa e de uma construção e reconstrução de conceitos sobre si mesmos e seu processo.

Existem três modalidades de auto-avaliação, a saber: a auto-avaliação realizada pelo aluno, a avaliação mútua e a co-avaliação.

- a) A auto-avaliação realizada pelo aluno: o aluno avalia os resultados e/ou os processos que lhe permitiram chegar a eles em função de um referencial externo. A partir desta avaliação, o aluno regula a sua própria aprendizagem, com efeitos nas representações e nos processos.
- b) A avaliação mútua: consiste em dois ou mais alunos com o mesmo estatuto no processo de formação avaliarem as suas produções e/ou processos, a partir de um referencial externo. Através das interações nos alunos desencadeia-se um processo de regulação em cada participante;

- c) A co-avaliação: o aluno confronta a sua auto-avaliação com a avaliação realizada pelo professor, em função de um referencial externo. O relacionamento das duas avaliações leva o aluno a analisar os seus processos e resultados de aprendizagem e regulá-los (Allal, 199; Simão, 2005a citado em Ferreira, 2007).

1.2. Auto-regulação

O processo de auto-regulação pressupõe segundo Allal (1999) e Doly (1999, citado em Ferreira, 2007), o desempenho das seguintes operações: operação de antecipação, operação de controlo, operação de ajustamento e operação de avaliação terminal.

- a) Operação de antecipação: refere-se à tomada de consciência das representações do aluno em relação à tarefa/situação e à delineação das etapas para resolver, das estratégias a utilizar, em função de um fim (planificação) e dos resultados a conseguir (previsão).
- b) Operação de controlo: esta operação é decorrente de antecipação e durante a resolução de tarefa/situação, o aluno vai controlando (uma lógica de monitorização) o que está a fazer em comparação com o objectivo, no sentido de verificar se está efectivamente a caminhar para o desenvolvimento do seu cumprimento. Distanciando-se da tarefa/situação em que está envolvido, este controlo vai-lhe permitir ver o desvio em relação ao objectivo a alcançar e os erros cometidos.
- c) Operação de ajustamento: caso detecte erros ou verifique, pelo controlo, que está a desviar-se do caminho necessário para conseguir o cumprimento do objectivo, o aluno vai alterar a estratégia que está a seguir, juntando elementos, retirando, associando e delineando pistas para continuar.
- d) Operação de avaliação terminal: esta operação é decorrente dos resultados obtidos em função do fim visado (eventualmente, definidos pelos critérios de avaliação)

Em geral, o resultado da auto-regulação verifica-se quando o aluno consegue combinar as três operações. Através da combinação dessas três operações, o aluno consegue conforme Ferreira (2007) citando Grangeat (1999a, p.98), regular o seu próprio processo de aprendizagem, que lhe possibilitará aumentar o seu poder de coordenação, dar maior significado às suas acções, reforçar a sua autonomia na aprendizagem, de exigir dele maior responsabilidade e de lhe permitir ir adquirindo estratégias de aprendizagem cada vez mais eficazes. Rosales (1990) reforça a ideia anterior afirmando que a auto-regulação permite ao aluno sentir-se mais “dono” da situação, podendo conhecer, a todo o momento, qual é o seu nível de progresso em relação com o desenvolvimento do seu plano de trabalho.

2. Metodologia

A presente pesquisa foi realizada na Universidade Pedagógica-Delegação do Niassa. Para o efeito, foi recorrida a pesquisa qualitativa e a técnica de questionário constituída por oito questões fechadas. A pesquisa qualitativa consistiu em descrever as significações que os estudantes do curso de licenciatura em ensino de Química atribuem à auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Já o questionário foi aplicado aos estudantes do 4º ano do mesmo curso par colectar dados relacionados com a auto-avaliação.

Para Gaspar e Diogo (2010), as questões fechadas oferecem ao inquirido todas as alternativas possíveis ou, pelo menos, todas aquelas que melhor respondem à situação que desejamos estudar. Para os mesmos autores, o questionário que contém estes tipos de questões, facilitam a sua codificação para serem tratadas por computador e os cálculos estatísticos realizam-se mais facilmente e esses questionários não exigem muito esforço ao inquirido.

O questionário foi aplicado a 25 estudantes que frequentam o 4º ano do curso de licenciatura em Ensino de Química.

3. Análise e discussão dos resultados

Foram questionados 25 estudantes do 4º ano de curso de licenciatura em ensino de Química. O objectivo deste questionário consistia em colher dos alunos a percepção em relação à auto-avaliação e perceber a partir dos mesmos a prática dos seus professores em torno da auto-avaliação.

3.1. Percepção dos estudantes em relação à auto-avaliação

O quadro abaixo mostra as percepções dos estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino de Química em torno da auto-avaliação da sua aprendizagem.

Quadro 1: Percepção dos estudantes em relação à auto-avaliação

Questões	Opções					
	Sim		Não		Às vezes	
	Nr. Estudantes	%	Nr. Estudantes	%	Nr. Estudantes	%
1. Já ouvi falar do processo da auto-avaliação	25	100	0.0	0.0	01	0.0
2. A auto-avaliação da aprendizagem é importante	24	96	0.0	0.0	01	04
3. É fácil me auto-avaliar	06	24	16	64	03	12

Os resultados patentes no quadro 1 demonstram que muitos estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em ensino de Química já ouviram falar do processo da auto-avaliação e reconhecem a importância do mesmo que consiste segundo Francisco e Moraes (2013), em possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar as suas aprendizagens, suas formas de pensar, suas responsabilidades, atitudes e comportamentos em prol de uma aprendizagem qualitativa e de uma construção e reconstrução de conceitos sobre si mesmos e seu processo.

Entretanto, os estudantes reconhecem que não é fácil se auto-avaliarem. A incapacidade dos mesmos em não se autoavaliar retira-lhes a autonomia na sua aprendizagem, não se tornam responsáveis pela sua aprendizagem e não são capazes de adquirir estratégias de aprendizagem mais eficazes, tal como defendem Allal (1999) e Doly (1999, citado em Ferreira, 2007).

3.2. As práticas dos professores na perspectiva dos estudantes

Quadro 2: práticas dos professores de acordo com os estudantes.

Questões	Opções					
	Sim		Não		Às vezes	
	tes	%	Estudan tes	%	Nr. Estudan	%
1. Os professores têm me dado a oportunidade de auto-avaliar as minhas tarefas académicas	18	72	02	08	05	20
2. Os professores consideram os resultados da minha auto-avaliação	06	24	06	24	13	52

Os resultados do quadro 2 sugerem que aos estudantes é lhes dada a oportunidade de autoavaliar as suas tarefas académicas, mas os professores têm a tendência de não considerar os resultados provenientes da auto-avaliação dos estudantes. Portanto, o professor ao não valorizar os resultados provenientes da auto-avaliação dos estudantes pode desmotivá-los e, conseqüentemente, contribuindo para o bloqueio da auto-regulação da sua aprendizagem. E a ausência da auto-regulação impede os estudantes de conhecerem o seu nível de progresso em relação à sua aprendizagem, pois Rosales (1990) defende que a auto-regulação permite aos estudantes sentirem-se mais “donos” da situação, podendo conhecer, a todo o momento, qual é o seu nível de progresso em relação com o desenvolvimento do seu plano de trabalho

3.3. Melhoria da aprendizagem pelos estudantes

Quadro 3: Melhoria da aprendizagem pelos estudantes.

Questões	Opções					
	Sim		Não		Às vezes	
	tes	%	Estudan tes	%	Nr. Estudan	%
1.Tenho auto-avaliado o meu nível de aprendizagem	18	72	02	08	05	20
2. Tenho analisado o meu método de estudo após os resultados de uma determinada tarefa académica	15	60	02	08	08	32
3. Sei identificar os pontos fortes e fracos da minha metodologia de estudo	19	76	02	08	04	16

A partir do quadro 3 pode-se afirmar que, muitos estudantes sabem identificar os pontos fortes e fracos do seu método de estudo, têm auto-avaliado o seu nível de aprendizagem e têm analisado a sua metodologia de estudo após a obtenção de resultados de uma determinada tarefa académica. Portanto, esta atitude permite-lhes adquirir estratégias de aprendizagem cada vez mais eficazes, aumentando, deste modo, o seu poder de coordenação, a sua autonomia na aprendizagem (Grangeat, 199a cit. em Ferreira, 2007).

Conclusão

Através desta pesquisa foi possível observar que:

- muitos estudantes têm dificuldades em se auto-avaliarem;
- os professores têm a tendência de não considerar os resultados provenientes da auto-avaliação dos estudantes;
- os estudantes reconhecem a importância da auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem; e
- muitos estudantes sabem identificar os pontos fortes e fracos do seu método de estudo.

Referências bibliográficas

- Duarte, S. C. M. (2007). *Avaliação da Aprendizagem em Geografia: desvendando produção do fracasso escolar*. Maputo, Moçambique.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Francisco, J. G. G. & Moraes, D. A. F. (2013). *A Autoavaliação como ferramenta de avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem*. Curitiba, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Curitiba.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Tradutores: Júlia Lopes & José Manuel Cláudio. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA.
- Haydt, R. C. C. (2011). *Curso de Didáctica Geral*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Rodrigues, M. C. & Ferrão, L. B. (2006). *Formação Pedagógica de Formadores: manual prático Lidel*. Lisboa, Portugal: Lidel, Edições Técnicas, Lda.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o Ensino*. Tradutor: Alcino Matos Vilar. Porto, Portugal: Edições ASA.
- Sant'Anna, I. M. (1995). *Por que avaliar?: como avaliar? Critérios e instrumentos* (4ª. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.

5. Falta de Desempenho dos Alunos aos Estudos: Causas e motivações - Caso Escola Secundária Centro Cultural Islâmico. 2014-2017

Baptista Pedro Nanquita
Nanquita5@gmail.com
José Alde Ahamade
suhailalde@gmail.com

Resumo

A educação representa a chave mestra para abertura de horizontes e preparação de profissionais qualificados para promover o desenvolvimento socioeconómico de qualquer nação. A falta de desempenho dos alunos em relação à aprendizagem tem sido preocupação e objecto de várias discussões das entidades ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. Com base nesse pressuposto o presente artigo pretende analisar as possíveis motivações e causas da falta de desempenho dos alunos da Escola Secundária Centro Cultural Islâmico-Nacala aos estudos. Para se chegar aos resultados optou-se pelo método de estudo de caso, de tipo exploratório. Paralelamente a isso, para se obter as opiniões de alunos, professores, director da escola e ao presidente do conselho da escola recorreu-se à utilização de inquérito por entrevistas semi-estruturadas, que culminou pela técnica de análise de conteúdo. A pesquisa concluiu que o mau desempenho dos alunos da Escola Secundária Centro Cultural Islâmico-Nacala, resulta de factores diversos, alguns relacionados com o próprio aluno que não consegue assimilar e processar as informações e conhecimentos que lhe são proporcionados pelos professores, aliado ao desleixo, falta de interesse e falta de zelo na aprendizagem. Outros factores estão centrados no próprio professor que apresenta uma má qualidade na sua formação profissional, falta de motivação, uma visão dos reais motivos do mau desempenho pedagógico dos alunos, a capacidade de construir meios que despertem no aluno o desejo de aprender, a curiosidade, impulsionando-o na busca por conhecimentos. O outro factor preponderante é a família e encarregados de educação que nos últimos tempos se descartou de suas responsabilidades de ser o berço da educação, movida pela velocidade da própria vida influenciada pela globalização, julgando que a responsabilidade de despertar nos seus filhos o desejo e obrigatoriedade de aprender e assimilar conhecimentos é pura e simplesmente da escola. Por sua vez, a escola também direcciona as responsabilidades aos pais ou encarregados de educação que sabendo do mau desempenho dos filhos limitam-se a arrojarem as culpas à escola e aos seus professores. No final percebe-se que cada uma das partes tem a sua porção de responsabilidade e deveres em prol da solução deste fenómeno.

Palavras-chave: desempenho escolar; motivação escolar; rendimento pedagógico.

Introdução

Nos últimos tempos o fenómeno do fraco desempenho dos estudantes para a sua aprendizagem e criação de conhecimento, tem suscitado maior preocupação para os fazedores do processo de ensino e aprendizagem a todos os níveis do sistema educacional. Visto que este fenómeno analisado no contexto escolar pode ser influenciado por factores endógenos e exógenos que o presente artigo se propõe a estudar.

É na senda deste propósito que se perspectiva fazer análise das causas e factores que contribuem para o fraco desempenho nos estudos dos estudantes na escola em estudo.

Este intento suscita alguns objectivos específicos que facilitarão responder a questão que levou aos proponentes a estudar este tema e se sintetizam no seguinte:

- Identificar os principais factores e causas de fraco desempenho dos alunos da CCI nos estudos;

- Descrever como se manifestam os factores que contribuem o fraco desempenho dos tais alunos;
- Propor medidas de minimização destes factores que provocam o fraco desempenho de alunos.

Acredita-se que este estudo irá contribuir de certa maneira para despertar a consciência de todos os actores envolvidos neste processo de educação principalmente os pais ou encarregados de educação, gestores das escolas e os próprios alunos.

O estudo foi realizado na Escola Secundária do Centro Cultural Islâmico em Nacala Porto e surge como resposta das inquietações dos proponentes no entanto que professores daquela instituição de ensino secundário.

Com o decorrer do tempo em que estes exercem o trabalho de docência naquela instituição de ensino, foram constatando um movimento acentuado de fraco desempenho de alguns alunos nos estudos, facto que se fundamenta no medíocre aproveitamento pedagógico que se descreve nos resultados dos mesmos que tem conduzido à reprovações em massa.

O primeiro desfecho que estes intuíram desta catástrofe foi a falta de empenho por parte de alguns estudantes que se verifica no processo de ensino e aprendizagem, que se manifesta na falta de interesse em preparar as matérias, défice na elaboração e resolução dos deveres de casa, falta de assistência às aulas, entre outros factores. É do conhecimento de todos que os fazedores das políticas de educação estão preocupados com o nível da qualidade de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Motivados pela triste situação de reprovações em massa que traduz a falta de assimilação e consolidação da matéria ministrada para os estudantes, decidiram fazer o presente estudo que apresenta como problema de investigação a seguinte questão: Que factores contribuem para a falta de desempenho de alunos da CCI no processo de ensino e aprendizagem? Na tentativa de encontrar respostas para a questão levantada os autores privilegiaram um estudo qualitativo. Como instrumento preferiu-se o inquérito por entrevista e de forma aleatória e voluntária foram indagados 2 gestores, 10 alunos sendo 2 da 12ª classe, 2 da 11ª classe e 2 da 10ª classe. 2 da 9ª classe 2 da 8ª classe 5 pais/encarregados de educação e 5 professores daquela instituição.

Cada entrevistado tinha que responder as questões focalizando as causas ou factores principais que na visão deles provocam o desinteresse dos alunos pelos estudos.

Aliado ao inquérito por entrevista foi feita a revisão bibliográfica para perceber o que outros autores dizem em relação aos factores e causas do fraco desempenho escolar dos alunos.

Referencial teórico

Neste capítulo, perfilam diferentes autores que movidos por várias razões, escreveram sobre o desempenho escolar dos alunos, o factor que se acredita seja originado por fraca preparação dos professores, faltas de participação nos processos escolares de pais e encarregados de educação, falta de motivação dos alunos provocada pela situação socioeconómica que se vive no país e falta de incentivos para uso correcto dos meios tecnológicos da actualidade.

Desempenho escolar

O desempenho é resultado da prática de uma actividade que pode ser classificado em bom ou mau através da influência de alguns factores. Com isso, na visão de Gil (2011), o desempenho escolar classifica-se no sucesso e na aprendizagem influenciado pelo hábito de estudo e pela motivação.

Para Siqueira (2010), o desempenho na aprendizagem ocorre da interacção entre o indivíduo e o meio através da experiência, promovendo mudanças no aprendiz, esta mudança deve ser uma coisa quantificável através do esforço empreendido por quem aprende.

Partindo destes conceitos acima referidos percebe-se que os autores convergem e concordam na questão do desempenho escolar ser algo expresso com o insucesso ou sucesso do aluno na aprendizagem.

Oliveira e Vasconcelos (2001) afirmam que o desempenho escolar é influenciado por diversos factores como o interesse do aluno pela aprendizagem, corpo docente capacitado e que saiba orientar, o que contribui para o ensino de qualidade.

Relação Família Escola

A relação família escola tem sido um elemento indispensável para o sucesso de processo de ensino e aprendizagem. Um ambiente de aprendizagem onde a relação é de ajuda tem sido visto como propício para o desempenho do aluno.

Almeida (2014) demonstra que a criança ao nascer é inserida na sociedade pela influência das famílias, e assim acaba por impregnar a cultura que a cerca, a qual inclui modelos de valores, morais, crenças, religião e ideias, que lhe serve como base de comportamento. Essas transformações sociais segundo alguns autores alteram as actuais relações familiares, que por sua vez também irão transformar-se e irão influenciar as futuras gerações.

Como podemos notar neste autor as transformações sociais na actual sociedade, tem influenciado no papel da escola e conseqüentemente o modo de aprender dos alunos.

Se repararmos para trás, onde a sociedade estava nitidamente separada em termos das funções na família podemos constatar que a sociedade se encontra transformada onde a tarefa de garantir a educação não se cinge somente aos pais ou somente à escola mas sendo tarefa de todos. A escola deve criar um pacote motivacional que deve juntar-se com o dos pais e a sociedade em geral.

De acordo com Nogueira (2006) “A conjugação de todos esses fatores acarretará uma redefinição do lugar do filho, que terá por consequência um forte desenvolvimento e diversificação do papel educativo da família” (p. 160).

Sobre a participação dos pais na escola, Paro (1999) defende que:

Entretanto, não se trata, nem dos pais prestarem uma ajuda unilateral à escola, nem de a escola repassar parte do seu trabalho para os pais. O que se pretende é uma extensão da função educativa (mas não doutrinária) da escola para os pais e adultos responsáveis pelos estudantes. É claro que a realização desse trabalho deverá implicar a ida dos pais à escola e seu envolvimento em atividades com as quais ele não está costumeiramente comprometido (p.4).

O autor pretende aqui apresentar uma questão importante que possa melhorar o desempenho escolar dos alunos nas escolas, que passa necessariamente pela criação de condições para que os pais participem na educação dos seus filhos e como resultado a melhoria do seu desempenho, como sustenta Almeida (2014) quando nos aflora com a seguinte ideia. Sendo assim, a escola tem a responsabilidade de incentivar e criar oportunidades para que a família se sinta confortável para ter uma participação efetiva na vida escolar do aluno.

Motivação como factor de desempenho dos professores e alunos na escola

A motivação para ensinar e estudar, tem contribuído em grande medida para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente para o bom desempenho dos alunos na escola. O desempenho escolar e as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas têm contribuído na motivação para o processo de ensino e aprendizagem. Para tal, Freire (2002) ressalta o facto de o professor não ser um transmissor de conhecimento, quando diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. O autor ainda destaca que o professor, ao ensinar, também aprende, e que o aluno, ao aprender, também ensina.

Para que o processo de ensino e aprendizagem tenha sucesso é de extrema importância ter professores capacitados e motivados, favorecendo assim o aprendizado e a motivação do aluno.

Oliveira, Freitas e Vasconcelos (2011) afirmam que:

O desempenho escolar é influenciado por diversos fatores, dentre os quais se podem citar fatores positivos tais como o interesse do aluno pela aprendizagem, corpo docente capacitado e que saiba orientar, o que contribui para o ensino de qualidade. Do mesmo modo, faz-se necessário que a estrutura organizacional e administrativa da escola seja dinâmica e articulada, capaz de integrar todos os setores da escola numa única atividade conjunta (p.2).

Como fatores negativos, vale ressaltar as conversas excessivas em sala de aula, brincadeiras fora de hora e falta de interesse do aluno pela aprendizagem. Outra determinante que pode interferir positiva ou negativamente no desempenho escolar é a participação ou não da família na vida escolar do aluno.

Interpretação de resultados

A primeira questão colocada aos professores e aos alunos pretendia perceber como estes analisam o estágio geral do processo de ensino e aprendizagem. Em relação a esta questão os professores 3 professores responderam que o ensino nos últimos anos tem conhecido um cenário caracterizado por falta de interesse dos alunos aos estudos, focalizado na falta da preparação das lições e resolução dos trabalhos de casa. Como podemos observar o depoimento dos professores:

Eh... hoje em dia ensinar esta se tornar uma batalha árdua, geralmente as nossas turmas de 80 alunos, em dias normais que não esta marcada alguma avaliação só estão presentes na sala de aulas entre 20 a 30 estudantes. O resto dos alunos se ausentam porque no recinto escolar pura simplesmente a jogar nos seus celulares. Quando perguntados do porque não assistirem as aulas alguns encontram desculpas tais como: Porque esqueci o livro, outros porque chegaram atrasados entre outras desculpas.

A mesma questão dirigida aos alunos, 5 sendo 2 da 12ª classe e 1 de cada uma das classes 11ª 10ª e 9ª classe responderam de forma unânime que o processo de ensino na actualidade anda de mal para o pior. Enquanto 3 das mesmas classes responderam que achavam estar tudo bem; já dois da 8ª classe optaram pelo silêncio.

A segunda questão procura perceber se os alunos se sentiam motivados a receber as aulas dos seus professores.

Aqui as respostas foram divergentes pelo facto de 6 dos estudantes terem respondido que alguns professores não estão pedagogicamente qualificados para transmitirem os conhecimentos que possuem, não têm postura de educadores e pouco têm para motivar os seus alunos. Por outro lado 4 responderam que se sentiam motivados e os professores conseguiam dar o seu máximo para os motivar.

Quanto às respostas dos 5 professores inqueridos 3 afirmaram que alguns estudantes aparentavam a ausência da motivação pelo facto de apresentarem muitas ausências nas aulas falta de interacção dentro da sala de aulas e de mais reveladores do desinteresse.

Já os gestores inqueridos unanimemente responderam que uma boa percentagem de alunos não correspondia às expectativas para uma boa aprendizagem.

Já para a questão de colaboração dos pais ou encarregados de educação no incitamento ao desempenho 3 professores como os 2 gestores inqueridos responderam que grande parte dos encarregados de educação, não fazem o acompanhamento do aprendizado de seus educandos deixando tudo na responsabilidade da escola. Enquanto 2 dos professores responderam que como directores de suas turmas têm recebido alguns pais que procuram contactá-los para saber da evolução pedagógica de seus filhos.

Duma forma geral o estado geral do processo de ensino e aprendizagem, não é dos bons havendo necessidade de rever algumas questões para que a escola cumpra a sua missão de formação do homem e centro de promoção do desenvolvimento.

A terceira questão da entrevista consiste em saber qual seria o contributo dos pais com vista a superar o fraco desempenho escolar. Para esta questão quatro dos professores entrevistados apontaram na responsabilidade que os pais têm em incentivar os seus educandos a prepararem as lições e resolver os trabalhos de casa. Enquanto outros apesar de concordarem com a opinião de seus colegas afirmaram que esta responsabilidade não é apenas dos pais ou encarregados de educação, mas também é responsabilidade dos respectivos professores incentivar os alunos na sala de aulas a resolver o trabalho de casa e preparar as lições ainda em casa.

A quarta questão foi a respeito da importância da participação da família no desempenho escolar dos alunos. Os resultados apontaram que 3 dos pais inqueridos acreditam que é pelo facto de a família acompanhar o desempenho do aluno que auxilia a se manter envolvida e motivada para se empenhar em aprender. Enquanto outros 2 não julgam tão importante a sua participação.

A quinta pergunta foi referente à opinião dos pais sobre como avaliam a relação existente entre a escola e a família. De forma geral, os pais avaliam como muito positiva sendo, 4 dos pais inqueridos de forma unanime avaliaram como boa. No entanto, é preocupante que para 2 dos pais disseram que essa relação era vista como distante.

A quinta questão tenciona perceber se os pais valorizam a escola. Dos 5 professores inqueridos 4 responderam que a família não valoriza a escola, e conseqüentemente o aluno também não a valoriza e aprender, para ela, fica desinteressante. Se este aluno não recebe

nenhum estímulo em casa é difícil a aprendizagem. Um dos inqueridos disse que os pais valorizam pelo facto de se preocuparem em comprar o material didáctico necessário para a concretização do aprendizado.

Considerações finais

Por fim, pode-se verificar que as causas e factores que influenciam o desempenho dos alunos são diversos alguns relacionados com o próprio aluno, outros com o professor, e sem deixar de lado os pais e ou encarregados de educação que pouco fazem para o desempenho de seus educandos, como é o caso da falta de compra do material didáctico, livros curriculares, entre outras condicionantes para uma boa qualidade de aprendizagem.

Como se pode depreender, estes factores acima arrolados, aliam-se à falta de interesse em preparar as matérias, défice na elaboração e resolução dos deveres de casa, falta de assistência as aulas por parte dos alunos, entre outros factores jogam de certa maneira no mau desempenho e conseqüente falta de aprendizagem e qualidade do próprio processo.

Referencias Bibliográficas

- Almeida, E. B. (2014). *A relação entre pais e escola: a influência da família no desempenho escolar do aluno*. Campinas, Brasil.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia* (22ª. ed.). São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2011). *Didática do ensino superior*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Justi, E. B. L. (2011). *Influência familiar na educação da criança: reflexões perante o desenvolvimento humano*. In: Congresso de Iniciação Científica da Universidade de rio verde. Rio Verde.
- Nogueira, M. A. (2006). *Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação*. Educação e Realidade. <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a10.pdf>>.
- Oliveira, M. B. ; Vasconcelos, A. P. & Freitas, S. M. (2011). *Estudo do Gráfico de Controle por grupos como uma Alternativa ao modelo de Shewhart em Processos Paralelos*. In: XXX ENEGEP. São Carlos - SP. Anais.
- Paro, V. H. (1999). *Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso?* Rio de Janeiro, Brasil: DP & A.
- Siqueira, L.G. (2010). *Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade da medida*. Avaliação psicológica.
- Vasconcelos, A.D.B. (2001) *Jovens/ Adolescentes, género e sucesso escolar*. Dissertação de mestrado em educação. Goiana. Brasil: UCM de Goiana.

6. Conselho de Escola como Órgão de Participação da Comunidade. Estudo de Caso da Escola Secundária de Pemba

Geraldina Marina Pedro Soares
soaresmarinapedro@gmail.com

Resumo

A implementação das políticas educativas de um país baseia-se na adopção de um modelo de gestão escolar partilhado entre o poder legislativo e o órgão das decisões locais. O estudo pretendeu Analisar o Conselho de Escola como Órgão de Participação da Comunidade. Neste contexto, aplicamos a abordagem qualitativa e estudo de caso múltiplo. Como técnicas de recolha de dados aplicamos a leitura bibliográfica, análise documental (actas dos encontros), entrevista semiestruturada e observação directa, que precisou de elaboração de uma grelha para análise e tratamento de dados. Portanto, o Conselho de Escola como órgão máximo de consulta, monitoria e fiscalização, serve de elo de ligação directa entre o que os dirigentes dizem e o que a comunidade quer que seja feito da escola. Trata-se de um órgão constituído pela comunidade interna e externa que participa democraticamente nas discussões dos problemas e na tomada das decisões da escola, em prol do desenvolvimento institucional. O estudo pode concluir que apesar da existência de legislação que orienta no seu funcionamento e participar das reuniões, o CE não tem o poder de tomada de decisão, se não a simples partilha de informação e tomada de conhecimento, ficando o poder da tomada de decisões nas mãos da Direcção da Escola e do Governo Provincial. Por isso se torna necessário o conhecimento do Projecto Político Pedagógico, do estatuto do CE e dos regulamentos da escola pelos Membros do Conselho de Escola e dos superiores hierárquicos.

Palavras-chave: conselho de escola, participação, participação da comunidade, gestão democrática

Introdução

A escola assume um papel importante no mundo, aprofundando, divulgando o conhecimento e preparando as novas gerações aos desafios da modernidade rumo ao desenvolvimento socioeconómico e cultural. Nesta perspectiva, a possibilidade de implementação das políticas educativas de um país baseia-se na adopção de um modelo de gestão escolar partilhado entre o poder legislativo e as decisões locais encabeçadas pelo Conselho de Escola (CE) como órgão de participação da comunidade.

Em Moçambique, a participação efectiva da comunidade na gestão da escola, é regida por documentos normativos entre os quais Manual de Apoio ao Conselho da Escola Primária (2015), Regulamento Geral do Ensino Básico (2008), lei nº6/92 de 6 de Maio. No contexto do Plano Estratégico de Educação (2012 - 2016), para materializar os desafios de Educação é

necessária a *participação activa da comunidade na gestão da escola*, sendo o objecto do presente estudo.

No dia-a-dia, inconcebivelmente podem surgir situações decorrentes do ambiente interno e externo da escola arroladas com desempenho escolar, atitudes dos intervenientes da escola e da comunidade em seu redor.

O MINED (2003) elege o conselho de escola como órgão executivo e de consulta na tomada de decisões da respectiva escola.

A participação activa e construtiva da comunidade através do CE, na tomada de decisões pode melhorar as infra-estruturas, o equipamento, o ambiente escolar e promover o sucesso escolar, pois o seu envolvimento está mais ligado aos resultados dos alunos. Deste modo, pretendemos analisar de que forma o CE constitui um órgão de participação da comunidade?

O interesse por este estudo inicia no momento em que a autora como doutoranda, realiza uma pesquisa de campo procurando analisar o CE como Órgão de Participação da Comunidade, perceber o seu envolvimento na gestão escolar e funcionalidade no ambiente interno e externo da escola. E como docente de uma escola, pode ajudar a enquadrar, aconselhar e encaminhar as situações decorrentes na instituição ao longo do processo educativo.

Este estudo é relevante na medida em que proporciona contribuições que podem ajudar os membros do CE a compreender o seu papel, envolvimento, resolução de problemas e a tomada de decisão principalmente na Escola Secundária de Pemba.

A pesquisa qualitativa e estudo de caso permitiram analisar no primeiro momento o Conselho de Escola como Órgão de Participação da Comunidade a partir de consensos de alguns autores que abordam o mesmo tema. No segundo momento, anunciamos a metodologia que facultou o levantamento dos dados de campo, e, no terceiro momento fizemos análise e confrontação dos dados recolhidos da entrevista e no quarto e último são as considerações finais e as referências bibliográficas.

Contextualização

Em Moçambique a participação da comunidade no ambiente escolar começa a tomar espaço no período pós independência através de pequenos grupos designados por comissões de pais e de ligação escola-comunidade (Ibraimo, 2014).

Entre os finais de 1980 e início de 1990 os conselhos de escolas começaram a adquirir centralidade a partir dos debates das áreas pedagógica, administrativa, financeira, assim como de âmbito das políticas governamentais e no campo de legislação educacional. Tais

discussões sobre a possibilidade de criação e efectivação dos CE levavam à percepção da importância da participação activa dos estabelecimentos educacionais (Ferreira & Ufg, 2006). O relatório sobre a participação da rapariga nas ciências, matemática e tecnologia, apresenta as dificuldades no alcance das metas de ensino, atribuição de culpa aos pais por má preparação dos filhos (MEC, 2009 cit. em Comunicação De Crise Na Igreja Católica & Pereira, 2014). Segundo este autor, a comunidade passou a assumir a educação partilhada dos filhos com o professor. Esta vontade dos pais pelo envolvimento na vida da escola, foi enfatizada pela lei nº6/92 de 6 de Maio que visava a participação activa da comunidade na gestão do processo educativo e na ligação entre comunidade e escola.

Para tal, a comunidade olha a escola como local dos professores e alunos, que se guiam pelos programas preconcebidos.

A escolha da Escola Secundária de Pemba, que funciona com o 1º e 2º ciclo, é considerada a mais extensa Escola Secundária da Província de Cabo Delgado e abarca o maior número de alunos provenientes das comunidades dos bairros em redor da cidade de Pemba. Obviamente, é suposta a existência de inúmeros problemas referentes aos alunos, professores e outros profissionais da escola com atitudes, comportamentos e cultura diversificados, requerendo a existência de uma gestão escolar participativa.

Conselho de Escola

O MINED através do Regulamento Geral do Ensino Básico, concebe o Conselho de Escola como órgão máximo do estabelecimento (MINED, 2008). e tem o papel de ajustar as directrizes e metas estabelecidas de nível central ao local. Normalmente o ajustamento das orientações parte do Ministério de Educação para a direcção provincial, distrital, ZIP até à realidade da escola, a fim de garantir a gestão democrática (MINED, 2008).

Fazem parte do Conselho de Escola o director da escola, representantes dos professores, representantes dos alunos, representantes do pessoal técnico administrativo, representantes dos pais e/ou encarregados de educação, e representantes da comunidade, que pode ser presidido por um dos membros do grupo de pais e/ou encarregado de educação ou da comunidade. Relativamente à organização e funcionamento da escola, o artigo 8 do REGEB privilegia "o conselho de escola, direcção de escola e colectivo de direcção. Ainda, a escola tem como órgãos de consulta "o conselho pedagógico, assembleia geral da escola, assembleia geral da turma e conselho geral de turma". Nesta linha de pensamento são destacados como órgãos de apoio ao funcionamento do conselho de escola as comissões e associações de pais ou ligação escola-comunidade (MINED, 2015).

Este autor coloca como princípios do conselho de escola: respeito pelos documentos normativos e orientadores; participação da comunidade na melhoria do desempenho dos alunos; promoção da iniciativa criadora dos membros para o desenvolvimento da escola; promoção da cidadania e dos direitos da criança; respeito pelos valores éticos e combate à corrupção; e promoção do acesso e retenção das crianças com maior destaque nas raparigas, crianças órfãs vulneráveis e aquelas com necessidades educativas especiais.

Apesar de este órgão ser atribuído como máximo deliberativo da escola só pode exercer correctamente as funções a partir das competências que lhe são conferidas. Podem ser funções do CE aprovar o plano de desenvolvimento, o plano anual da escola e garantir a sua implementação; aprovar o regulamento interno da escola; propor o calendário escolar aos órgãos centrais superiores; aprovar e garantir a implementação de projecto psicopedagógico e material da iniciativa da escola; elaborar e garantir a execução de programas especiais com vista a integração da família – escola - comunidade; pronunciar-se sobre o desempenho dos membros de direcção e propor a sua exoneração ou nomeação; decidir sobre as reclamações dos alunos, pais e encarregados de educação; pronunciar-se sobre o aproveitamento pedagógico; aprovar o relatório anual; substituir o presidente do CE ou membro que não demonstre bom desempenho; apreciar a proposta dos melhores trabalhadores a serem distinguidos e premiados; persuadir os pais/encarregados de educação e a comunidade a prestar apoio material e financeiro sempre que necessário.

O plano de desenvolvimento da escola pressupõe o arolamento de um conjunto de tarefas a serem realizadas para o desenvolvimento da escola num período a longo prazo. Nesta lógica, para além de o CE aprovar o plano de desenvolvimento da escola previamente elaborado, para garantir uma gestão participativa, transparente e com orientações ministeriais ajustadas ao nível da escola, pode ser convidado no encontro de elaboração do respectivo plano de desenvolvimento da escola.

Gestão democrática da escola

Entende-se por gestão a elaboração colectiva do projecto pedagógico, partilha do poder na tomada colectiva de decisões, entendimento do carácter dinâmico e de conflitos das relações interpessoais (Luck, 2000). A gestão pode ser entendida como processo que permite a obtenção de resultados com esforço dos outros, em que incide sobre os recursos, processos e resultados, com a promoção de acções recíprocas e orientando todo o sistema (Teixeira, 2005).

Romero (2009) percebe gestão escolar como processo de controlar e administrar, governar e gerir (p. 11). Na gestão escolar como destaca Vasconcelos (1995), todos têm oportunidade de se expressar com integração dos que se mantêm calados enquanto querem e acreditam. Assim, a gestão democrática significa o controlo do estado pela sociedade civil. Ou seja, trata-se do envolvimento da comunidade na decisão dos encaminhamentos dos serviços oferecidos pelo estado podendo obter melhores serviços e maior eficiência na gestão dos recursos públicos (Camargo, 1997, p. 262).

Portanto, a gestão escolar pode significar a orientação dos processos educativos de uma escola. A escola actual é o lugar onde toda a comunidade escolar entre directores, professores, alunos pais e encarregados de educação actuam como articuladores e transformadores da realidade. Para tal, o director de escola tem que exercer a verdadeira missão de um líder conciliando as demandas burocráticas e pedagógicas, estimulando a participação dos pais e a comunidade, gerindo recursos públicos da escola e promovendo boas relações interpessoais com vista ao progresso dos alunos.

Conforme MINEDH (2015), a formação, a participação dos membros e a composição da CE ocorre mediante à uma eleição democrática em que participa a representatividade das comunidades interna (professores e outros funcionários) e externa da escola (pais e encarregados de educação e a comunidade).

Objectivos e Metodologia

Para a concretização deste trabalho, aplicamos a pesquisa qualitativa pois segundo Gil (2002), é exploratória visando Analisar o Conselho de Escola como Órgão de Participação da Comunidade. Nisto, buscamos compreender o papel do CE, seu envolvimento na gestão escolar e das Mudanças da escola resultantes do envolvimento da comunidade. Ainda, neste quadro de pesquisa qualitativa aplicou-se a percepção de Yin (1994), o estudo de caso com a finalidade holística, para preservar e compreender o caso deste órgão de participação da comunidade, no seu contexto real, com profundidade tirando as partes possíveis de fontes múltiplas de dados. E, de acordo com Vergara (1997) e Gil (1999) há necessidade de obtenção de dados através da amostragem não probabilística, aquela seleccionada por acessibilidade, tipicidade e por cotas.

As metodologias qualitativas são caracterizadas pela falta de representatividade estatística.

Neste caso, para Guerra (2006), na selecção dos participantes deste estudo, foram usadas as características-chave homogéneas e heterogéneas.

Uma das principais vantagens do estudo de caso é que permite a recolha de dados usando várias fontes. Neste estudo, aplicamos a entrevista semi-estruturada, observação directa, observação participante e análise documental (Yin, 2005).

Assim, a técnica de entrevista semi-estruturada, possibilita o acesso a informação para além da previamente alistada, esclarece aspectos de entrevista, gera de pontos de vista, orientações, hipóteses, define novas estratégias e instrumentos. Neste caso, 9 pessoas de alta confiança, idóneas e conhecedoras da matéria, participaram desta entrevista, com a duração de aproximadamente 20 minutos cada. Para o efeito, ficaram envolvidos o Presidente do Conselho de Escola (PCE), 2 pais e encarregados de educação, 1 representante da comunidade, 2 representantes dos alunos e 2 representantes dos professores e o director da escola secundária de Pemba. As entrevistas foram gravadas, registadas e analisadas e mereceram uma análise de conteúdo a partir das categorias, subcategorias e das unidades de registo. Analisamos as actas contidas nas pastas do CE para obter informações fiáveis.

Papel do Conselho de Escola

"Fazer das instituições do ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade" (Samora Machel, 1985, cit. em SNE, 1983, p.7).

Analisar o Conselho de Escola como Órgão de Participação da Comunidade constitui o tema em discussão neste estudo. Para o efeito, importa-nos compreender o papel do CE, sua participação na gestão escolar e sobre quem tem o poder de tomada de decisão.

Este estudo remete-nos a afirmar que os participantes foram unânimes ao afirmarem que conheciam o papel do CE. Neste caso, "o CE é um órgão deliberativo que ajuda na gestão escolar, isto é, o CE tem o papel de apoiar a escola na resolução dos problemas dos alunos, professores, tais como comportamento, aplicação do regulamento interno, discussão dos planos e aproveitamento pedagógico dos alunos". Para o *director* "o CE é o órgão máximo de consulta. Assim sendo, existe a direcção e o CE. O CE não substitue a direcção da escola, mas sim, nós trabalhamos em paralelo, todavia, o CE está mais inserido na comunidade visto que a escola está e, é da comunidade".

O CE é tido como agrupamento de pessoas dispostas que ouvem discutem e deliberam acerca de um dado assunto. Deste modo, o CE tornou-se num órgão constituído por uma representatividade de pessoas de uma comunidade escolar em que a tomada de decisão é feita mediante a consulta, discussão e diálogo (Cury, 2008). Na concepção do REGEB (2008), o CE possui competências deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora. O CE é o órgão de tomada de decisão.

Portanto, o CE é um grupo de pais com intenção de apoiar a escola de seus filhos.

Promoção do desenvolvimento institucional

Uma das formas de promover o desenvolvimento institucional para os entrevistados é que os alunos estudem para obterem bom desempenho, participem nas tarefas da escola sendo jogos, limpeza, vigiar a escola contra malfeitores com tendências de marginalizá-la. Acrescentando, o director da escola afirmou que o CE é braço forte, por isso, sempre trabalha em estreita ligação, na medida que planificam, solicitam exceptuando as tarefas meramente de carácter pedagógico.

Participação da comunidade

Sobre a participação da comunidade, os entrevistados afirmaram que participam nas reuniões de planificação e têm sido envolvidos nas tarefas da escola. Em contrapartida, os alunos membros deste órgão têm sido excluídos, somente participam das reuniões de turmas orientadas pelos respectivos directores de turmas. Normalmente, nas reuniões debatem-se questões sobre taxas de matrículas, modelo de uniforme escolar, aproveitamento pedagógico, género – emponderamento da mulher; sexualidade, drogas. Prosseguindo os entrevistados acrescentaram que o CE é um órgão fiscal e que ajuda no bom funcionamento da escola. O presidente do CE transporta as informações da comunidade para fazer chegar na escola, e a escola planifica para a gestão da própria escola. O que nós pretendemos é o sucesso escolar dos nossos filhos. Acrescenta o director que o CE é convocado nos encontros ordinários e extraordinários, e participa na planificação e gestão da escola. Por exemplo, quando a escola recebe o dinheiro de Apoio Directo as Escolas (ADE), planificamos em conjunto, a ideia é partilhada, avaliada democraticamente pela direcção da escola. O director disse ainda que a Direcção da escola é quem dirige as reuniões e os problemas são geridos pela própria direcção.

"Participação é um processo pelo qual as pessoas/comunidade se envolvem mobilizando suas próprias forças criativas e decidem gerir suas próprias acções" (Guerra, 2006, p.8). Este autor acrescenta ainda que, participação significa atender aos actores em presença, aos conteúdos em discussão e às suas relações com o contexto sistémico em que se inserem. Por isso, o principal objectivo é envolver a população a nível local e elevar a sua capacidade de actuação local (Guerra, 2006).

A participação na percepção de a eficiência no desempenho organizacional (Marques, 1981). Francisco (2010, cit. em Ibraimo & Machado, 2014) é um processo social e democrático que

as comunidades realizam, embora vários directores de escolas bloqueiam a realização plena das tarefas dos membros da comunidade escolar, necessitam de imprimir esforços criando condições básicas para construção de identidade da escola de seus filhos, autonomização, melhoria da qualidade de ensino e democratização do sistema educativo.

Portanto, participação significa fazer parte de algum programa seja por orientação ou por voluntariedade. Na participação por orientação o indivíduo cumpre uma ordem ou serviço sob orientação de outrém. A orientação por voluntariedade não necessita de um esforço nem pedido, mas sim, um sentimento individual, consciente e livre estando na posição de vontade de apoiar em alguma situação por alcançar.

Embora os entrevistados tenham respondido que participam das reuniões, e são envolvidos nas actividades da escola, a realidade observada e os documentos encontrados na pasta do CE da escola secundária de Pemba (local do presente estudo) ditam que nem sempre este órgão é convidado para participar nas reuniões. Quanto à exclusão dos alunos membros do CE nas reuniões o MINEDH (2015) responde que "quando haja assuntos delicados da agenda de trabalhos que possam potencialmente sujeitar o aluno ao risco de violência psicológica, verbal ou física ou exigir capacidades que ultrapassem a sua idade, o conselho de escola deverá ponderar sobre a viabilidade de participação dos alunos-membros nesse ponto da agenda, podendo decidir pela sua não participação se 2/3 dos membros votarem nesse sentido" (p. 25).

Assim, este órgão para exercer o seu papel e alcançar os resultados excepcionais de desempenho que se pretendem requer preparação colaborativa, tal como Gutierrez (2001) comenta que a participação de pessoas com formação habilidade e interesse diferentes, em vez de formar uma pluralidade de visões de pontos diferenciados apoia na construção da identidade escolar.

Normalmente, os pais podem apoiar a escola a partir da organização que vise melhorar o desempenho para o desenvolvimento da própria escola, tais como:

Acompanhamento e apoio dos seus filhos na realização de trabalhos da escola, contacto regular com os professores para se informar do aproveitamento e comportamento dos seus educandos, e apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem; apoio a escola na organização de várias actividades co-curriculares e de convívios entre professores, pais e/ou encarregados de educação e a comunidade; transmissão da história da comunidade, dos seus usos e costumes, da sua música, danças tradicionais e contos; participação em equipas para trabalhos voluntários de apoio a escola. Contribuição com fundos e meios materiais (MINEDH, 2015).

Processo de tomada de decisão

Segundo o presidente do CE a tomada de decisão é relativa porque existem discussões pedagógicas,

o que tem sido feito é trazer a toa e fazer uma análise em conjunto (CE e direcção da escola). Às vezes, as decisões deliberadas do CE são desvalorizadas pelos superiores hierárquicos. Por exemplo: no ano passado deliberamos o uso de uniforme calças para rapazes e raparigas. No entanto, a Governadora da Província nos traiu ao invalidar a decisão do CE de uso de calças para saias nas raparigas. Sentimo-nos traídos porque afinal nos atribuem competências e somos retirados.

Nesta perspectiva, de acordo com o Director da Escola quem tem o poder de tomada de decisão “é a direcção da escola”, visto que caso existir algo de expulsão de um aluno por exemplo, solicitamos o CE, avalia o problema depois decidimos, tendo em conta aos regulamentos do ESG e regulamento interno, um documento de interdição de uso do telemovel na escola.

Guarinello considera o CE como instrumento de tomada de decisões colectivas e expressões do estado e da comunidade. Ou melhor, o CE se constitui em um instrumento de tomada de decisão da escola (Escolar, 2004).

Para Antunes (2002), a participação da comunidade requer a intervenção nos mecanismos de planificação, na tomada de decisões e no controle das acções requerendo um cidadão que opine, analise e proponha soluções como sujeito. A participação efectiva requer que os membros do conselho de escola tenham conhecimento do Projecto Político Pedagógico, do estatuto do CE e dos regulamentos (p. 98).

Estudos de Suzuki (2002), realizados em quatro escolas primárias do Uganda ditam que a percepção dos pais sobre a prestação de contas nas instituições influencia o nível de participação dos mesmos no processo educativo. Para este autor a participação dos pais e encarregados de educação pode ser feita através de pagamento de matrículas dos filhos e por contribuições para as receitas internas da escola. Em contrapartida, esses pequenos fundos de comparticipação dos pais na gestão da escola podem promover um tratamento desigual entre os pais e os directores de escolas, distanciamento entre os pais e a liderança dos mecanismos de gestão como manifestações de falta de transparência na gestão das receitas internas e consequente decisão dos pais em retirar seus filhos para outras escolas ou ignorar as posteriores solicitações de contribuições.

O poder e a tomada de decisões devem ser compartilhados por alguns ou por todos os membros da organização; compartilha de valores e de objectivos comuns por todos os integrantes; existe uma representatividade formal de todos os membros nos órgãos de

decisão; a organização deve conceber políticas e tomar decisões através de aplicação de processos colaborativos baseados no consenso (Guerra, 1994).

Em comunhão com Suzuki (2002), a gestão não partilhada para além de contribuir para uma má gestão dos recursos financeiros, pode criar conflitos, desconfiança entre a escola e a comunidade, desonra, fraca participação como também os pais podem ignorar certas tarefas da escola, influenciar a qualidade de ensino dos alunos. A construção do projecto político pedagógico da escola é tida como oportunidade na definição das formas de participação da comunidade nas tarefas da escola.

Mudanças na escola resultantes da participação do CE

Em resposta à questão sobre que mudanças resultantes da participação do CE existem na escola secundária de Pemba, os entrevistados apontam, a melhoria no aproveitamento pedagógico, a limpeza do recinto escolar, o envolvimento do CE na elaboração do regulamento interno da escola, também um caso mais recente foi da mudança do uniforme das raparigas de calças para saias. A relação docente e discente melhorou bastante. O director afirmou que actualmente as mudanças na escola são notórias:

Eu vou falar de 2016 que entrei aqui. Nessa altura, vinham alguns marginais, perturbavam o ambiente das aulas. Alguns vinham aqui marginalizar a escola, de motorizada. Solicitamos o CE, apertamos o cerco e algo melhorou. Dentro do CE existem elementos de segurança que nos ajudam bastante. Ajudaram nos muito na identificação de marginais. Por exemplo alunos sem uniforme, outros com as bebidas alcoólicas. O CE vinha controlar de sala em sala, identificava alguns marginais, mesmo até os professores que consumiam álcool, mudou muito e não me recordo em ter chamado um professor no ano passado, tudo foi graças ao CE. A situação melhorou bastante.

Considerações finais

Olhando numa concepção de educação de qualidade social, a educação é chamada a formar um homem socialmente definido para desempenhar um papel na luta pela transformação histórica (Praxis, 1996). Neste contexto, o estudo mostra que o CE é um órgão máximo de consulta, monitoria e fiscalização. Ou seja, assume o papel deliberativo na aplicação das normas centrais ajustando-as à realidade local e na resolução dos problemas da escola. O CE está mais inserido na comunidade, não substitue a direcção da escola, apenas trabalham em paralelo. Nesta perspectiva, este órgão e o presidente do CE são eleitos democraticamente, ajudam na gestão democrática e no desenvolvimento da escola.

Apesar de o grupo alvo afirmar que conhecia o papel do CE, não se aprofunda para perceber qual é o nível desse conhecimento. Para além do trabalho “paralelo” referenciado

anteriormente, existe uma coordenação na medida em que o director é o implementador das políticas educacionais, o CE toma a posição fiscalizadora e de apoio do ambiente interno e externo em busca de uma gestão escolar democrática, participativa, inclusiva e de qualidade. O CE é convocado e participa dos encontros ordinários e extraordinários de planificação e gestão da escola orientados pela direcção exceptuando as tarefas de carácter meramente pedagógico.

A exclusão dos alunos membros do CE nas reuniões retira-lhes a oportunidade de colocar as suas preocupações e opiniões sobre o processo de suas aprendizagens.

Apesar de o director ser o responsável pela gestão da escola, como foi dito, é quem dirige as reuniões do órgão com a participação de todos os membros.

Regista-se um relacionamento satisfatório entre a escola e a comunidade. Contudo, alguns professores não atendem às preocupações dos alunos. Por outro lado, alguns pais não atendem às solicitações da escola de seus filhos. O diálogo, a negociação e o consenso podem melhorar o desencontro entre os membros da comunidade escolar.

A partilha de informação pelos pais sobre as várias situações decorridas na escola é encaminhada através das vitrinas, do CE, dos directores de turmas ou então dos pais e mães das turmas. Os sentimentos dos pais são manifestados diante do director da escola, directores de turmas, ou os pais escrevem e depositam os seus sentimentos na caixa de reclamações.

A desvalorização do órgão e das suas decisões provêm da falta de domínio dos instrumentos legais por parte dos superiores hierárquicos. Assim, o estudo mostra que o poder da tomada de decisão na escola secundária de Pemba é da direcção da escola e do Governo Provincial, conforme o depoimento de um dos entrevistados "... as decisões deliberadas do CE são desvalorizadas pelos superiores hierárquicos...". Governadora da Província nos traiu ao invalidar a decisão do CE de uso de calças para saias nas raparigas".... "afinal nos atribuem competências e somos retirados".

Contudo, a disponibilização de acções de formação sobre o Projecto Político Pedagógico, do estatuto dos regulamentos do CE aos membros do CE, directores e outros superiores hierárquicos pode minimizar o relacionamento, promovendo mudanças mais dinâmicas, um ambiente de gestão escolar democrático e um desempenho escolar de qualidade.

Referências Bibliográficas

- Antunes, A. (2002). *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar* (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez: Instituto Paulo Freire. Guia da escola Cidadã; v.8x.
- Canargo, R. B. (1997). *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o o conselho de escola e o projecto de interdisciplinaridade das escolas municipais da cidade de São*

- Paulo, Brasil.
- Francisco, A. (2010). *Desenvolvimento comunitário em Moçambique*. Maputo, Moçambique: BS
- Gil A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo, Brasil: editora atlas S.A.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª. ed.) editora atlas S. a, São Paulo.
- Guarinello, N. L. (2003). *Cidade e estado na antiguidade clássica*. São Paulo, Brasil.
- Guerra, C, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentido e formas de uso, Principio, Estoril*. São Paulo, Brasil.
- Guerra, M. A. S. (1994). *Entre Bastidores: el lado oculto de la organizacion escolar*. Málaga, Espanha: Aljibe.
- Gutierrez, G. I., & Catani, A. M. (2001). *Participação e Gestão Escolar*. São Paulo, Brasil.
- Habermas, J. (1990). *Soberania popular como procedimento*. São Paulo, Brasil: Novos estudos.
- Habermas, J. (1986). *Teoria Dell'agire comunicativo: I. Razionalit à nell'azione e rzionalizzazione sociale*. Bologna, Espanha: II Mulino.
- MEC - Moçambique. (2008). *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo; República de Moçambique.
- Moçambique, Ministério da educação (2003). *Regulamento Geral das escolas do ensino básico*. Maputo. DING/MEC.
- MINEDH, D.N.E.P. (2015). *Manual de Apoio ao Conselho da Escola Primária*. Maputo, Moçambique.
- Aguiar, M. A. (orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo, Brasil: Xamã
- Pinsky, Carla Bassanezi (orgs.). *História da cidadania*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Praxis, M. L, M (1996). *Administração colegiada na escola pública* (4ª. ed.) Campinas, Brasil: Papiruis.
- MINED (2012). *Plano Estratégico de Educação 2012-2016*. Maputo, Moçambique.
- Suzuki, I. (2002). *Parental participation and accountability in Uganda. Compare. A Journal of comparative and international education*.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das organizações* (2ª. ed.). in McGraw Hill. *Grande dicionário Enciclopédico Verbo* (1997). Lisboa, Portugal: edição verbos.
- Tomar, M. S. (2007). *Entrevista semi-estruturada. Supervisão pedagógica*. Edição 2007 a 2009. Lisboa, Portugal: Universidade aberta.
- Vergara, S. C. (1997). *Projecto e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo, Brasil: atlas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso - planeamento e métodos* (3ª. ed.). Porto Alegre, Portugal: Bookman.

Legislação

- Moçambique, República Popular de. (1985). *Sistema Nacional de Educação - Linhas gerais - Lei*. Maputo, Moçambique. INLD
- Ministério da educação (2003). *Diploma Ministerial nº 61 Regulamento das escolas do Ensino Básico*. Moçambique. B.R. nº 24, I Série. Imprensa Nacional.

7. As percepções dos docentes sobre a qualidade no ensino na Unversidade Mussa Bim Bique

Mussena Amade Abdala

mussenaabdalaamade@gmail.com

Resumo

Neste artigo levanta-se a questão da qualidade de ensino e discutem-se factores facilitadores e condicionantes que envolvem o conceito. A qualidade de ensino é algo complexo e que, de um modo significativo, abre espaço para várias discussões não consensuais entre os muitos docentes de instituições de ensino superior. Através de uma abordagem qualitativa coloca-se a 12 docentes a questão geral: qual é a percepção dos docentes da Universidade Mussa Bim Bique sobre a de qualidade no ensino? De forma geral, para os docentes, a qualidade é razoável com tendência a melhorar a partir de acções que passam pela formação dos docentes efectivos e apetrechamento das instalações e biblioteca.

Palavras-Chave: qualidade; ensino; formação.

1. Introdução

A revisão da Constituição da República, em 1990, dá espaço para que Moçambique se abra para uma economia do mercado e para a possibilidade de criação de instituições educacionais. É assim que com a primeira Lei sobre o Ensino Superior, Lei n.º 1/93, é permitida a criação de instituições de ensino superior privadas.

Com a explosão de instituições do ensino superior privadas houve necessidade de recrutar docentes para fazer face ao número de estudantes cada vez mais elevado que procuram as IES. No entanto, percebemos que o recrutamento aconteceu sem grande controlo, bastando que o docente possuísse um diploma académico superior para leccionar. Portanto, constatamos que a maioria dos docentes que está no sistema não obteve uma formação específica prévia de qualidade no sentido de assegurar a qualidade dos serviços prestados. Como resultado da complexidade que se vive na gestão do Ensino Superior procede-se à alteração da Lei nº 1/ 93 pela Lei nº 5/2003, que regulamenta entre outros aspectos, o controle da Qualidade (Premugy, 2012).

A qualidade e a avaliação são dois termos relacionados na educação. Embora se considere a qualidade e conseqüente avaliação, conceitos e práticas encarados de diversas formas (Amante, 2007; Oliveira & Araújo, 2005) e de difícil definição (Bonito, Saraiva, Fialho, Barros, Espírito Santo, Martins & Oliveira, 2009), com correntes a dar mais importância aos resultados e outras aos meios, Chua (2004) no seu estudo empírico concluiu que os diferentes intervenientes da educação superior valorizam a qualidade em três dimensões (entradas-processos-saídas) e de forma diferente. Neste sentido, para Chua (2004) a avaliação da

qualidade deve levar em consideração as percepções dos diferentes grupos de actores, entre os quais: os estudantes, os docentes e os empregadores. Devemos notar que o ensino superior de qualidade realiza-se com docentes qualificados e com habilidades para leccionar (Premugy, 2012, p.76) e transformar estudantes através dos seus resultados de aprendizagem (Harvey & Newton, 2004).

Os critérios de qualidade de ensino são diversificados e relacionados a vários temas como gestão, currículo, avaliação institucional, profissionalização dos professores e o processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2011). É neste pressuposto que nos propusemos a fazer uma investigação no intuito de responder à seguinte questão: qual é a percepção dos docentes da Universidade Mussa Bim Bique sobre a de qualidade no ensino?

Os objectivos traçados nesta investigação podem ser descritos como as etapas que precisamos percorrer de forma estruturada para dar respostas à questão que norteia a investigação. Sendo que faz-se necessária uma reavaliação das relações entre escola e sociedade e particularmente do trabalho desenvolvido pelo docente, assim, para o efeito desta investigação, traçamos quatro objectivos:

- Aferir a percepção dos docentes da Universidade Mussa Bim Bique sobre a qualidade no ensino
- Conhecer as concepções sobre a qualidade de ensino dos docentes da Universidade Mussa Bim Bique.
- Determinar o nível de qualidade de ensino na óptica dos docentes da UMBB
- Descrever o modo como os docentes sugerem que a qualidade no ensino seja melhorada nos cursos oferecidos pela UMBB em Nampula.

De facto, a importância atribuída às questões relativas à qualidade da educação, nas organizações de ensino superior, tem dado espaço para várias investigações. Assim acreditamos que este trabalho pode ajudar a desenvolver critérios de aferição de qualidade na UMBB e a desenvolver de estratégias de controlo dessa qualidade a partir da perspectiva dos docentes, uns dos principais actores e visados pelo sistema e pelas instituições de ensino superior. Portanto, a partir do Decreto nº 63/2007, notamos que vários indicadores para a aferição da qualidade na perspectiva do docente podem ser tomados em consideração. Destes indicadores, podem ver destacados em Premugy (2012) os seguintes: o processo de formação, qualificações, desempenho e progressão, razão professor/estudante, regime de ocupação, condições de trabalho e vinculação académica.

2. A perspectiva conceitual sobre a qualidade no ensino

O aumento do acesso ao ensino superior em Moçambique é sem dúvida atribuído, às instituições privadas entre as quais a UMBB. Porém, esta massificação do acesso quase sempre vem acompanhada de questões relativas à qualidade de ensino. A problemática de qualidade de ensino leva inevitavelmente para a definição do termo qualidade. Nesse sentido, concordamos com Santiago (1999), quando afirma que os contextos em que surge a temática sobre a qualidade são diferentes conforme as especificidades de cada país e de cada instituição de ensino.

Diante deste tipo de problemática surge o paradigma da qualidade em que o conhecimento implica mais o saber fazer do que o saber. Noutras palavras, pensar de forma eficiente é uma questão de saber como se faz algo (Libâneo, 2011).

Enquanto Cunha e Wertheim (2001) são incisivos ao afirmarem que a qualidade na educação é um conceito multidimensional que inclui todas as funções e actividades: ensino, pesquisa, pessoal docente, estudantes, estruturas físicas, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente académico em geral, West, Noden e Gosling (2000, citados por Chua, 2004) propõem que se encare o conceito de qualidade como uma actividade que passa por três níveis designadamente por Input-Process-Output.

Na acepção de West et al. (2000, citados por Chua, 2004), a qualidade no nível dos inputs (entradas) relaciona-se com os requisitos de selecção dos estudantes e a sua formação de base antes de ingressarem no ensino superior. Já no segundo nível, ou seja a qualidade no nível do process (processo) refere-se aos métodos de ensino e de aprendizagem; conteúdo e administração das unidades curriculares; competência e formação dos professores, relevância do conteúdo curricular e avaliação. Finalmente, quanto à qualidade no nível dos outputs (saídas), considera-se a obtenção por parte do produto, de um emprego satisfatório e bem remunerado, a fácil colocação no mercado de trabalho e o desempenho académico (Chua, 2004; Martins, Oliveira, Barros, Santo, Trindade & Bonito, 2011).

Martins et al. (2011) referem que o conceito de qualidade no ensino superior pode também ser encarado como *fitness of purpose* que, é interpretado, como medida em que uma instituição é capaz de concluir a sua missão através dos programas académicos ou unidades curriculares que implementa.

Também, Martins et al. (2011) fazem referência a estudos de Bramming (2007) e Gynnild (2007) que propõem um modelo de qualidade de ensino superior e da sua avaliação, baseado “no papel de transformação que o ensino superior deve ter nos estudantes, em particular nos seus processos e resultados de aprendizagem” (p. 162). Finalmente, Martins et al. (2011), ao discutirem sobre a qualidade no ensino superior são incisivos em concluir que:

Um ensino superior de qualidade deverá estar necessariamente associado a docentes qualificados; valorizar a associação do ensino e da aprendizagem com a investigação; preocupar-se também com a dimensão ética das aprendizagens e relacionar-se com a comunidade envolvente. Deste modo, a valorização e a associação das dimensões pedagógica de investigação e comunitária provavelmente contribuirão fortemente para um ensino superior de qualidade (Martins et al., 2011).

Ter docentes qualificados para ter qualidade de ensino é muito importante. Conforme Laita (2014) faz muito tempo que se tinha em conta como indicador importante para o docente a formação científica e a formação pedagógica. Actualmente com os crescentes desafios que o ensino superior enfrenta os docentes são desafiados a desenvolver competências científicas e pedagógicas à altura de garantir uma formação que satisfaça as exigências da actual sociedade impregnada de mudanças. É argumentado por Laita (2014) que:

A qualidade do professor, assim como a do ensino, passou a ser associada à formação pedagógica do professor, principalmente para enfrentar as implicações do modelo de Bolonha, que exige mudança nas atitudes, nas práticas e na visão dos professores sobre a educação e sobre as aprendizagens. As mudanças incluem o abandono do tradicional papel de transmissor de conhecimentos e em prol do papel de facilitador de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências dos estudantes. Ao professor é exigido, ainda, mudar o foco na aprendizagem de conteúdos teóricos para o desenvolvimento de competências, de autoridade única e inquestionável para um aprendente que partilha o conhecimento com os estudantes (p. 95).

Na discussão conceitual sobre qualidade no ensino, além desta ênfase dada por Chua (2004) e Martins et al. (2011), segundo Burlamaqui (2008) constata-se uma tendência do enfoque sobre a eficácia e eficiência. Essa tendência parte do pressuposto de que uma instituição que almeje ter qualidade de ensino deve ser eficiente e eficaz.

Ferrer (1999, citado por Burlamaqui, 2008) conceitua a eficácia como o grau de cumprimento efectivo dos objectivos educativos propostos. Nesse contexto, os objectivos são compreendidos em termos de resultados de estudantes, mensurados por meio de testes ou de classificações/qualificações atribuídas pelos professores. Burlamaqui (2008) refere que uma instituição será de qualidade se seus estudantes demonstrarem os níveis de aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes e valores propostos.

No que diz respeito à qualidade sob o ponto de vista da eficiência que segundo Ferrer (1999, citado por Burlamaqui, 2008), diz respeito ao grau de adequação entre os resultados obtidos e os recursos utilizados, um curso é de qualidade quando utiliza adequadamente seus recursos, com um mínimo de desperdícios.

Com tudo isto, nota-se que falar da qualidade de ensino implica, numa perspectiva situacional ou contextual, a aceitação de que se trata de um conceito complexo e multidimensional. Por esse motivo pode-se representar o conceito de forma muito focalizada para apenas uma ou outra dimensão de um contexto dependendo da investigação em causa.

3. Opções Metodológicas

Os trabalhos científicos devem obedecer a um conjunto de regras que integram abordagens para a compreensão de fenómenos e factos que os caracterizam de forma específica. Vilelas (2009), Gil (2007), Sampieri, Collado e Lucio (2006) concordam haver um paralelismo entre o tema, o problema, os objectivos, a revisão da literatura e o desenho metodológico da investigação. Neste sentido, as opções metodológicas permitem confrontar a visão teórica do problema com a realidade através da pesquisa empírica.

Para se alcançar os objectivos desta temática propôs-se a utilização da investigação qualitativa (Amado, 2014; Gil, 2004; Sampieri, Collado & Lúcio, 2006). Optamos pela investigação qualitativa por permitir que haja compreensão através da apresentação e explicação da percepção dos docentes sobre a qualidade no ensino na UMBB, e porque dá possibilidades de construir conhecimento colectivo.

Na linha desta abordagem qualitativa usamos o paradigma interpretativo com a finalidade de descrever, decodificar, traduzir o fenómeno em estudo e dar mais significado através da interpretação (Afonso, 2005; Amado, 2013).

A investigação caracteriza-se por interpretar uma realidade em particular (qualidade no ensino na UMBB) e não generalizar os resultados para outras situações particulares e como tal pode ser enquadrado na estratégia de estudo de caso (Amado, 2014). Ademais, o estudo de caso é uma investigação “em profundidade de um ou mais exemplos de fenómenos em seu contexto natural, que reflecte a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (Amado, 2014, p.124).

O estudo de caso se justifica pelo facto da investigação partir do interior da universidade (delegação de Nampula), preocupando-se com uma situação particular permitindo compreender a realidade de uma forma profunda (Sampieri, Collado & Lucio, 2006; Vilelas, 2009) no decorrer de um período determinado de tempo (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo em conta o objecto do estudo e olhando pela abordagem qualitativa, procurou-se usar as técnicas de inquérito por entrevista para a recolha de dados a partir de uma amostra não estatística (sujeitos da iverstigação) composta por 12 sujeitos escolhidos unicamente por fazerem parte do corpo docente e acreditarmos com isso que são detentores de informação para dar resposta às nossas questões.

Como referido e indicado na tabela 1 participaram neste estudo 12 docentes sendo 3 do sexo feminino e 9 do sexo masculino com idades, grau académico e tempo de exercício da profissão docente na UMBB variados.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos da iverstigação

Idade	Sexo		Grau Académico						Experiência profissional								
			L		M		D		- 5		+ 5		- 10		+ 10		
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	
25 – 30	2	1	1	1	1					2	1						
30 – 35		4		3		1					2		2				
35 – 40	1	1	1			1			1								1
40 – 45																	
45 – 50		1		1						1							
+ 50		2		1				1		1							1
Subtotal	3	9	2	6	1	2		1	3	5		2					2
Total	12		8		3		1		8		2		0		2		

As entrevistas podem ser utilizadas em investigação qualitativa como sendo a estratégia dominante de recolha de dados. Com efeito, Afonso (2005) entende que as entrevistas em estudos de natureza qualitativa variam quanto ao grau de estruturação e distinguem-se assim entrevistas estruturadas, não estruturadas e semi-estruturadas, em função das características da forma de registo das informações fornecida pelo entrevistado.

Neste trabalho é utilizada a entrevista semi-estruturada, pois esta constitui um instrumento de recolha de dados mais adequados para dar resposta aos objectivos a que nos propusemos e uma vez está especialmente adequada à análise de um problema específico num sector de actividades em que os dados foram recolhidos entre 9 de Abril e 20 de Abril de 2018.

Após a aplicação dos instrumentos deu-se procedimento à análise dos dados à luz das respostas dos participantes e do referencial teórico que subsidia esta investigação. Isto é, em obediência à técnica de análise de conteúdo depois de apreciadas as entrevistas efectuadas, procurou-se transcrever de forma literal agrupando os conteúdos recolhidos em categorias.

Assim, respeitando as diversas partes que constituíram o estudo, decidimos fazer a apresentação dos dados por categorias e, cada categoria representa os objectivos/questões previamente definidos.

Neste artigo serão apresentados apenas os resultados referentes a três categorias. As três categorias a serem apresentadas são: atributos mais representativos sobre qualidade; indicadores de qualidade utilizados e indicadores de qualidade não utilizados. Com estas categorias, pretende-se fazer uma análise de conteúdo por pergunta e se buscar obter as respostas pertinentes para a pesquisa.

4. Análise e discussão de resultados

A qualidade no ensino na Universidade Mussa Bim Bique pode ser sistematizada em torno de diferentes concepções, relacionados com o seu objectivo principal que é a aprendizagem dos estudantes.

No entanto, como ilustrado na Tabela 1, começamos por apresentar os resultados referentes à caracterização dos sujeitos da investigação com foco na idade, sexo grau académico e experiência profissional para, a seguir, apresentar os que permitem dar resposta às categorias enunciadas anteriormente.

4.1. Caracterização dos docentes

Participaram no estudo doze docentes três do sexo feminino e nove do sexo masculino. Das docentes do sexo feminino duas docentes têm idade compreendida entre 25 – 30 anos sendo que uma é licenciada e a outra é mestre, tendo no entanto as duas uma experiência de docência na UMBB, inferior a 5 anos. A última docente tem idade compreendida 35 – 40 anos e possui o grau de licenciatura.

Dos nove docentes, um, com grau de licenciado tem idade que varia de 25 – 30 anos, quatro têm a idade compreendida entre 30 – 35anos. Destes três têm o grau de licenciatura e um tem o de mestrado. Este intervalo tem a particularidade de ser composto por docentes do sexo masculino. Destes, dois têm experiência inferior a 5 anos e outros dois superior a 5 anos.

No intervalo de 35 – 40 anos temos uma docente licenciada e um docente com o grau de mestrado. A docente tem uma experiência na UMBB inferior a 5 anos e o docente superior a 10 anos. O docente que a sua idade varia de 40 – 45 anos tem experiência inferior a 5 anos. O docente com a idade compreendida entre 45 – 50 anos tem experiência profissional de mais de 5 anos. Finalmente, dos dois docentes com mais de 50 anos de idade um é licenciado e conta com menos de 5 anos de experiência e o outro é doutorado contando com mais de 5 anos de experiência de docência na UMBB. De forma resumida, encontramos nos docentes 8 licenciados, 3 mestres e 1 doutorado.

4.2. Percepção sobre a qualidade no ensino

Um dos atributos que afecta positivamente a qualidade no ensino passa pela maneira como os graduados estão inseridos no mercado do trabalho e o seu espírito crítico, para além da maneira como lidam com os problemas diários da sua profissão. Isso, sem dúvida está também relacionado com a qualificação do profissional que lecciona.

4.2.1. Atributos mais representativos da qualidade do ensino

Segundo os entrevistados os atributos mais representativos da qualidade do ensino da UMBB são nomeadamente:

- Capacidade de produção de material didáctico
- Formação psicopedagógica dos docentes
- Publicação de artigos em revistas científicas
- Facilidade de acesso a material científico
- Existência de instalações apropriadas
- Facilidade de acesso às tecnologias de informação
- Existência de biblioteca e laboratórios devidamente apetrechados
- Existência de intercâmbios com outras instituições de ensino e facilidade de acesso a estágios profissionais

Estes indicadores entram em linha com os propostos por vários autores como (Chua, 2004), Martins et al. (2011) e Laita (2014). De facto na percepção dos docentes o conjunto destes indicadores separados ou em conjunto podem dar uma grande alavanca para a existência de

qualidade no ensino. No entanto, aspectos intrínsecos aos docentes foram também apontados tais como a motivação pessoal associado à remuneração de cada.

4.2.2. Indicadores de qualidade utilizados

Procurou-se saber por parte dos docentes “quais eram os indicadores de qualidade utilizados na UMBB?” À volta desta questão os docentes afirmaram que:

- Os indicadores de qualidade usados são a planificação de aulas, gestão de material didático e pontualidade.
- Aulas práticas
- Planos temáticos e planos analíticos

Com as respostas dos docentes a esta pergunta dá para notar que foram apresentados por eles um conjunto de indicadores tidos como os que alavancam a qualidade no ensino mas que devido a determinadas condições a que os docentes estão expostos no terreno, privilegiam outros aspectos alegadamente por escassez de fundos para colocar em prática projectos de pesquisa e iniciativas mais elaboradas para incrementar a qualidade ou seja falta de infraestrutura apropriada como computadores em sala de aulas e data show.

Para além deste aspecto é apresentado como constrangimento à busca de qualidade no ensino o facto de haver muita rotatividade. Isto é, constata-se que muitos docentes não permanecem acima de 5 anos na instituição afectando quase sempre uma cultura que pretendia inculcar.

Outrossim, os docentes apresentam a necessidade de internacionalização da universidade ou cooperação com outras instituições de ensino superior, formação psicopedagógica, criação de infraestruturas tecnológicas com acesso à internet, promoção de jornadas científicas e a necessidade de existência de um corpo docente efectivo com um tempo de permanência na instituição mais efectiva.

4.2.3. A qualidade na UMBB

A qualidade na UMBB de forma geral está associada a metodologia centrada no estudante que passa pela disponibilização de bibliografias aos estudantes para que eles sejam os responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. Neste processo os docentes são gestores ou orientadores dos estudantes limitando-se a controlar a assiduidade e a fornecer apontamentos.

Tendo sido colocados a seguinte questão “como classificas a qualidade de ensino na UMBB? Constatou-se respostas com as seguintes afirmativas “Normal”, “Razoável”, “Boa”, “tende a melhorar.” Um dos entrevistados referiu que:

“A qualidade de ensino nesta instituição de certo modo está num nível equilibrado na medida em que há cursos que os graduados são os melhores na praça e outros cursos em que os graduados têm dificuldade de aplicar conhecimentos em decorrência da sua formação deficiente”

Os docentes apontam para a existência do equilíbrio, o facto de que alguns estudantes mostrarem pouco interesse no seu próprio processo de aprendizagem e até por causa de uma aparente falta de material didático. Há uma tendência de se afirmar que a qualidade no ensino busca-se de forma individual a partir de uma formação constante do docente por meio de leituras a obras especializadas. Contudo, isso passaria por disponibilizar e actualizar o repertório bibliográfico da universidade

Tendo em vista as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino na UMBB os docentes avançam propostas que passam pela parte académica, do edifício, recursos humanos até à parte financeira da instituição. Deste modo, os docentes dizem que para a instituição almejar alcançar a qualidade do ensino de forma eficiente e eficaz deve fazer:

- Descentralização financeira
- Formação de docentes efectivos
- Construção de um campus universitário
- Promover mais pesquisa científica
- Potencializar e apetrechar a biblioteca

Com estes aspectos o cumprimento da missão e dos objectivos da UMBB será eficaz na medida em que os resultados de estudantes, mensurados por meio de testes ou de classificações/qualificações e a sua inserção no mercado do trabalho como, aliás, Burlamaqui (2008) refere: uma instituição será de qualidade se seus estudantes demonstrarem os níveis de aprendizagem de conteúdos, habilidades, atitudes e valores propostos.

5. Conclusão e sugestões

Este artigo teve por finalidade responder à seguinte questão: qual é a percepção dos docentes da Universidade Mussa Bim Bique sobre a de qualidade no ensino? Concluímos que:

Sendo o conceito de qualidade na educação, um conceito multidimensional por incluir todas as funções e actividades: ensino, pesquisa, pessoal docente, estudantes, estruturas físicas, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente académico em geral, os docentes visualizam-no tendo em conta determinados indicadores, contudo não fazem uso dos mesmos por que a estrutura tecnológica, bibliotecária e a formação dos docentes é deficitária. Ainda assim, na percepção dos docentes a qualidade de ensino na UMBB é razoável uma vez que utilizam metodologias de aprendizagem inovadoras centradas no estudante e, planificação de aulas, gestão de material didático, preocupação na pontualidade e gestão de aulas práticas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto, Portugal: ASA editores.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (2ª ed.). Braga, Portugal: Psiquilíbrios.
- Amado, J. (coord) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, M. J. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bonito, J., Saraiva, M., Fialho, I., Barros, J. P., Espírito Santo, J., Martins, M. J., & Oliveira, T. (2009). Representações da qualidade do ensino de alunos de enfermagem: um estudo exploratório. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17 (1,2), 141-153.
- Burlamaqui, M. (2008). Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings in the Australian universities quality forum 2004, AUQA occasional publication*. Consultado em 14 de Fevereiro, 2018, a partir de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>
- Cunha, C. & Werthein, J. Políticas de educação: idéias e ações. Brasília: Unesco, 2001 (Cadernos Unesco Brasil. Série educação, 5).
- Gil, A.C. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Harvey, L. & Newton, J. (2004). *Transforming quality evaluation. Quality in higher education*, n.º 10(2), 149-165.
- Martins, M. D., Oliveira, T., Barros, J.P., Santo, J.E., Trindade, V. & Bonito, J. (2011) . Concepções sobre qualidade de ensino em estabelecimentos de ensino superior público em Portugal. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 56, pp. 159-177.
- Oliveira, R. & Araújo, G. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, 28, 5-24. Consultado em 14 de Fevereiro, 2018, a partir de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>

- Premugy, C. (2012). *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Sampieri, R; Collado, C.F & Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa* (3ª. ed.) São Paulo, Brasil: Mc Graw-Hill.
- Santiago, R. (1999). *O conceito de qualidade no Ensino Superior*. In: V.A. A Avaliação na Administração Pública. Lisboa: Instituto Nacional de Administração, (p. 355-380).
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

8. Educação básica escolar moçambicana: aquisição de competências para a vida: uma breve reflexão

António Ali

Antonioali452@gmail.com

Resumo

O presente artigo traz uma breve reflexão sobre a Educação Básica Escolar moçambicana: Aquisição de Competências para a Vida, onde abordamos de forma sintética a evolução da Educação em Moçambique a partir de 1975 até 2015. Objectivo geral: analisar se a Educação Básica moçambicana oferece competências para a vida às crianças que completam as sete classes. O estudo teve a metodologia qualitativa, paradigma interpretativo, tendo-se recorrido como técnicas de colecta dos dados a pesquisa bibliográfica. Os resultados permitiram-nos uma percepção de que para aquisição de competências básicas para a vida, pressupõe o desenvolvimento de modelo de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade. A educação em Moçambique, como qualquer outro país passou por processos de transformações ao longo dos tempos, sendo que a educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique é um dos grandes desafios que ainda não está ao alcance de todos os necessitados, ainda há muitas crianças que não completam o Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária. Com a privatização e liberalização, mesmo que parcial do sistema de ensino moçambicano, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, escolas para os privilegiados e por outro, escolas para a maioria e, como consequência, um espaço de divisão do sistema educativo para o mesmo povo, onde uns aprendem com qualidade desejada, isto é, boa qualidade e outros com qualidade muito baixa.

Palavras-chave: educação básica, competência, ensino primário, Moçambique, qualidade de ensino

Introdução

Num olhar histórico do desenvolvimento da humanidade, a educação constitui um dos instrumentos fundamentais de construção de uma sociedade, na medida em que procura sistematizar o saber e universalizá-lo, aspecto que se considera necessário e imprescindível para o exercício da cidadania.

Esse pressuposto requer o desenvolvimento de uma concepção de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade no geral e da comunidade, em particular.

Efectivamente, os modelos actuais de desenvolvimento implicam também uma fortíssima exigência sobre a qualificação dos indivíduos, base de desenvolvimento de competências para

a vida, criando deste modo novas responsabilidades sobre os sistemas educativos (Morgado, 2004).

Durante a dominação colonial em Moçambique, a educação visava a reprodução da exploração e da opressão, sendo deste modo, um instrumento de continuidade das estruturas da dominação colonial. Após a independência em 1975, a Educação passou a constituir como uma das prioridades do Governo. Deste então, Moçambique encara a Educação como um direito humano e instrumento fundamental para a consolidação da unidade nacional, o desenvolvimento político, económico, social e cultural do país através da formação de cidadãos com elevado sentido patriótico (MEC, 2012). Obviamente, fica claro de que, a passagem da educação para o indivíduo, para a família e a nação em geral tem estado nas agendas políticas de desenvolvimento nacional e internacional, facto que motiva os pais e as famílias no envio dos seus filhos para a escola.

A educação em Moçambique, como qualquer outro país passou e passa necessariamente por processos de transformações ao longo dos tempos como forma de adaptá-la aos contextos nacionais, regionais e internacionais, com intuito de proporcionar aos cidadãos uma formação com competências que permitam a inserção no mundo globalizado onde o mercado de trabalho é cada vez mais exigente. Na perspectiva de um profissional competente, Barbosa, Correia, Ibraimo, Nascimento e Laita (2016) referem que no contexto empresarial e do mercado de trabalho, encontramos a expressão competência profissional, que indica um conjunto de características que um indivíduo adquire para realizar as suas funções ou tarefas a nível laboral.

Este capítulo traz uma reflexão sobre Educação Escolar Obrigatória: Aquisição de competências para a vida, numa perspectiva filosófica do Sistema de Educação de Moçambique e o seu enquadramento nas políticas internacionais. No primeiro ponto, reflecte-se sobre a educação no período 1975-1992, os processos decorrentes, sobretudo no ensino básico para as crianças e, no segundo ponto, educação no período 1993 – 2015, questões ligadas ao processo de transição, educação orientada para o sistema da ideologia socialista ao neoliberalismo e o seu impacto nos dias de hoje.

1. Educação no período 1975 – 1992

Os visionários da Frente de Libertação de Moçambique afirmam que a educação colonial era elitista, estava assente na separação entre o trabalho manual e o intelectual, e visava difundir

um ethos colonial, e recusou a nossa sociedade, a nossa cultura e a nossa personalidade (Moçambique, 1976, p. 2, cit. em Parafino, 2011, p. 100).

Ainda sobre a educação colonial, Viera (1979, cit. em Parafino, 2011), refere que o Homem colonizado era aquele que tendo sido educado nos princípios do colonialismo, permaneceu conformado com o mesmo, sem a possibilidade do sentido de autocritica. Portanto, não possuía referências culturais enraizadas na sua tradição, mas sim, da metrópole e, como consequência, não localizava historicamente a sua sociedade.

Buendia Gómez (1999, cit. em Parafino, 2011) “observa que, apesar da educação colonial possuir aspectos bastante negativos, existe do lado dos dirigentes educacionais uma ausência duma leitura dialética sobre a mesma” (p. 101). Na leitura do autor, a educação colonial situada dentro dos objectivos coloniais, a mesma proporcionou a que alguns moçambicanos compreendessem as contradições do colonialismo, tendo-o criticado. Ela possibilitou o acesso aos códigos ocidentais, condição fundamental para a saída da “marginalidade cultural” e perceber o ethos¹ colonial e ocidental, podendo tomar uma posição crítica perante o mesmo.

Gadotti (1978, cit. em Piletti, 2005) ainda observa que a ideologia nunca consegue dominar inteiramente o educando no processo educativo, sempre fica um espaço. E é justamente esse canteiro que deve ser cultivado, esse espaço livre que o educador deve alargar, mesmo numa educação que decorre num sistema de dominação guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a possibilidade de plantar nesse espaço a semente de libertação.

Como se pode perceber, apesar da educação colonial ter sido duma pedagogia opressiva, de carácter exclusivo ou discriminatório, ela proporcionou a alguns moçambicanos visão que possibilitou a compreensão destes sobre ethos colonial e ocidental, criando deste modo uma ampla cultura nacionalista dos mesmos que, em 1962 sob liderança do Doutor Eduardo Mondlane funda-se a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e, em 1964 desencadeia-se a luta armada de libertação de Moçambique que culmina com a independência nacional em 25 de Junho de 1975.

¹ *Ethos* é uma palavra com origem grega, que significa *carácter moral*. É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. No âmbito da sociologia e antropologia, o *ethos* são os costumes e os traços comportamentais que distinguem um povo. Neste sentido por exemplo, referimo-nos aos *ethos* dos portugueses.

Para Golias (1993), “a verdadeira natureza das intenções de um país pode-se descobrir seguramente através do conhecimento do que ele realiza no campo de instrução e da educação (p. 63).

Depois da independência em 1975, os primeiros anos de liberdade, de 1975 a 1977, considerou-se como anos de afirmação do poder em quase todos os níveis. Apesar de ser compreendida de forma diferente pelas elites dirigentes da FRELIMO e pelas populações, em geral Mazula (1995). O autor enfatiza ainda que houve abertura de escolas, postos de saúde e, a retomada de terras férteis, outrora apropriadas por colonos. A educação implantava-se pela mobilização popular, a FRELIMO servia-se dela para mobilizar as populações para o seu projecto global de construção nacional. Assim, segundo o autor, a iniciativa popular de abertura de escolas provocou uma explosão escolar sem precedentes, apesar do sistema de planificação centralizado, adaptado em 1977.

Golias (1993) explica que devido a uma política séria conduzida pela FRELIMO em prol da educação, o período 1975 – 1985 foi caracterizado por um aumento escolar sem precedentes na história de educação em Moçambique. Mais adiante, o autor observa que o aumento do efectivo escolar antes referenciado foi acompanhado por modificações da estrutura do sistema educativo moçambicano. Ora, a educação foi assumida desde a independência nacional como uma conquista popular, por exemplo, um em cada seis moçambicanos, estuda.

Reconhece-se que o sistema de educação é um processo organizado por cada sociedade para transmitir às gerações as suas experiências, conhecimentos e valores éticos e culturais, para desta forma desenvolver as capacidades e aptidões dos indivíduos para assegurar a reprodução da ideologia e das suas instituições económicas e sociais. Em 1981, no cumprimento das orientações do Partido Frelimo, o MINED submete, na 9ª Sessão da Assembleia Popular, um documento contendo as Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação, documento que viria a ser amplamente debatido durante 1982 e no início de 1983 (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 83). Os autores enfatizam ainda que a orientação estava clara de que o novo sistema deveria eliminar os problemas verificados até então.

Como resultado, a Lei sobre Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83 é aprovada a 23 de Março de 1983 pela Assembleia popular em Maputo. No entanto, nota-se que a estrutura do sistema manteve-se inalterada, no seu essencial.

No documento ora aprovado, lê-se que no período em referência, subsiste a contradição entre a função social que o sistema tem e a sua contribuição real ao desenvolvimento económico, social e cultural do país. Destacam-se para além de outros aspectos a inexistência de uma escolaridade obrigatória. A título de exemplo, apenas cerca de 40% das crianças em idade escolar (6 a 14 anos) frequentam a escola primária, a classe pré-primária é facultativa, alto índice de reprovações, desistências nas escolas primárias e, grande dispersão e fraca extensão da rede escolar.

Ahmed et al. (1991, cit. em Lemmer, 2005) referem que em 1990, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, define a educação básica como:

a educação destinada a fazer face a necessidades básicas de aprendizagem; inclui a instrução de primeiro nível ou nível básico, na qual se pode basear o ensino subsequente; abrange a primeira infância e a educação infantil e a educação infantil primária (ou básica), bem como a alfabetização, os conhecimentos gerais e as competências de vida para jovens e adultos; pode ser alargada à educação secundária nalguns países (p. 98).

No nosso caso, observa-se ainda que, nos professores primários existentes após a Independência Nacional, o seu grau de qualificação era muito baixo, principalmente no ensino primário do 1º grau, onde a maioria dos professores tinha só a 4ª classe e pouca ou nenhuma formação profissional. Para o efeito, até 1983, a formação de professores primários do 1º grau era de 6ª classe mais um ano de formação profissional. A partir de então, a duração aumentou para 3 anos (Golias, 1993).

Horace Mann (1848, cit em Teixeira, 1977) considera a escola pública aquela escola comum para todos, a maior invenção humana de todos os tempos (p. 53). O autor observa ainda que:

A educação é mais do que se pensa, instrumento de orientação humana, ela é grande igualadora das condições entre os homens, o eixo de equilíbrio da maquinaria social, pois dá a cada homem a independência e os meios de resistir ao egoísmo dos outros homens, faz mais do que desarmar os pobres da sua hostilidade para com os ricos: impede-os de ser pobres (p.53).

Como se pode deprender, a educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique, no período acima em referência, era uma utopia, ainda não estava ao alcance de todos os necessitados, numa sociedade que se pretendia que fosse igualitária, se tomarmos em conta de que o direito à educação obrigatória e gratuita, apresentado nos documentos internacionais promulgados pela Organização das Nações Unidas é um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos (Parafino, 2011).

Dada a necessidade de adequar a educação aos novos contextos e no atendimento às discussões solicitadas pelas teses do V Congresso do Partido, O Conselho de Ministros elaborou e submeteu, à Assembleia da República, o projecto da revisão da Lei 4/83 de 23 de Março, tendo sido discutido pelo Parlamento moçambicano, ainda no regime de partido único em Dezembro de 1991 e aprovado sob forma de Lei em 1992 (Lei 6/92 de 6 de Maio), (Parafino, 2011).

Ainda para Parafino (2011) a nova Lei, Lei 6/92 de 6 de Maio foi elaborada numa forma de Estado orientado ao neoliberalismo, legaliza e abre espaço para a oferta da educação nos moldes privados. O autor observa ainda que existe desde então uma tendência para a demissão do Estado moçambicano da responsabilidade para com a educação (p. 119). Lê-se no documento, o Estado no quadro da Lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas, nos termos da Constituição da República (Lei 6/92 de 6 de Maio). Lê-se ainda no documento, o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos da Constituição da República (p. 8).

Assim, observa-se a transição da educação moçambicana no contexto da ideologia socialista, onde o Estado Moçambicano assumia a direcção e o controle da educação no seu todo para “modernidade”. No novo contexto, da liberalização económica e política, o Estado afirma que somente organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos da Constituição da República o que demonstra que o Estado se preocuparia a partir de então, por parte da instrução das crianças e jovens, deixando os aspectos educacionais para outros agentes a quem o Estado pedia para se envolverem no processo de formação e de socialização dos cidadãos (Parafino, 2011).

Como se pode perceber, a educação escolar pública centraria apenas a sua atenção sobre um dos aspectos de educação, ao de instrução, reduzindo a educação à instrução. O tal descompromisso do Estado para com a educação, contraria os fundamentos do direito à educação. O direito à educação, obrigatória e gratuita que é apresentado nos documentos internacionais, promulgados pela Organização das Nações Unidas como um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos.

2. Educação no período 1993 – 2015

Em Maio de 1992 o parlamento moçambicano aprova a Lei 6/92, Lei do Sistema Nacional de Educação com o fundamento de “adaptar” o sistema educativo moçambicano a novas condições sociais e económicas que o país enfrentava, revogando deste modo a Lei 4/83 de

23 de Março (Castiano & Ngoenha, 2013). Os autores referem ainda que a Lei de 6/92 de 6 de Maio reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura do sistema nacional de educação. Por exemplo, as expressões “homem novo”, “educação socialista”, etc. são literalmente retiradas do texto desta nova lei. A educação continua a ser considerada como direito e dever de todos os moçambicanos.

Ainda para os mesmos autores, o colapso do sistema de educação só podia terminar com uma viragem sem precedentes na orientação educacional, se tomarmos em conta o sistema da política educacional concebida nos primeiros anos depois da Independência. Explicam ainda que o surgimento de estabelecimentos de ensino privado, a nova estrutura do sistema escolar moçambicano e as respectivas transformações viriam a ser consequência das crises que se verificavam durante a vigência do sistema educativo socialista no nosso país.

Ora, as disposições legais para o surgimento de estabelecimentos de ensino privado em Moçambique são definidas a 1 de Junho de 1990 através do Decreto nº 11/90 do Conselho de Ministros, que autoriza a actividade do ensino privado e revoga o anterior, Decreto nº 12/75 que proíbe as actividades do ensino privado.

Segundo Levin (2001, cit em Belfied e Levin, 2004):

a privatização muitas vezes é vista como uma “liberalização”, quando os agentes são libertados dos regulamentos governamentais e uma ”mercantilização, quando são criados novos mercados que proporcionam alternativas aos serviços do governo ou aos sistemas de distribuição estatal (p. 32).

Para Teixeira (1977), a escola obrigatória, gratuita e universal, só poderia ser ministrada pelo Estado, impossível deixá-la confiada a particulares pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses ou “protegidos” e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais. Explica ainda que a escola pública comum a todos, não seria assim, um instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo...

O Estado Moçambicano ratificou a Declaração Universal do Direitos Humanos de 1948 e é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração do Milénio das Nações Unidas. Desta feita, explica-se que o Estado, em princípio comprometia-se ao nível internacional a garantir a educação gratuita e obrigatória (ensino básico) para todos moçambicanos, porém não é o que acontece nos dias de hoje.

Como antes foi referido, o Estado moçambicano ao ratificar e assinar os documentos internacionais, em princípio comprometia-se ao nível do fórum internacional a garantir a

educação gratuita e obrigatória (ensino básico) para todos os moçambicanos, de acordo com o plasmado naqueles documentos. Porém, não é o que se observa hoje no nosso país. Castiano e Ngoenha (2013) observam que com a privatização e liberalização mesmo que parcial do sistema de ensino, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, elas vêm “institucionalizar” e por outro lado, legalizar o processo de criação de escolas de elites económicas, políticas e intelectuais moçambicanas. Para isso, encontramos uma espécie de “linha” de separação, oficial entre escolas para os privilegiados e escolas para a maioria.

Desta feita, no nosso entender, com a liberalização abre-se o espaço de divisão do sistema educativo educativo: um sistema onde alguns aprendem com qualidade desejada, isto é, muito boa e outros com qualidade muito baixa.

Em 2015, foi feita uma análise para se avaliar do trabalho realizado pelo sector de educação, no período 2000 e 2014, no concernente ao alcance dos 6 objectivos da EPT, cuja finalidade é assegurar que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, até 2015 (Exame Nacional 2015 da Educação Para Todos. Moçambique).

Lê-se no documento antes referenciado que em 2000, altura em que Moçambique adopta a Declaração de Dakar², o país encontrava-se numa situação económica difícil, apesar do crescimento económico que rendava aos 7%. Explica-se ainda no documento que, o sector de educação em Moçambique estava no processo de reposição da rede escolar destruída pela guerra civil, terminada em 1992.

O país realizou reformas importantes no que concerne ao Ensino Pré-Escolar tendo aprovado a estratégia para atender a este nível, até então pouco activo, observa-se no documento, para além da introdução dum novo currículo para o Ensino Primário, aboliu-se as Taxas de Matrícula para este nível e introduziu o Apoio Directo às Escolas, reforçou o programa de distribuição gratuita do livro escolar, apresentou novos modelos de formação de professores para o ensino primário e, realizou campanhas de sensibilização para a matrícula das crianças aos 6 anos na 1ª classe do Ensino Primário.

Ora, no nosso entender, estas e outras acções em certa medida, tiveram efeitos positivos sobre o aumento do acesso e equidade de género em todos os níveis de ensino. Porém, questiona-se em que medida, o Estado moçambicano cumpre com o compromisso de Dakar, fornecer a

² No contexto da lei da Educação de 1992, as crianças atingem a idade escolar ao completarem os 6 anos, devendo frequentar o ensino primário. Antes dessa idade, as crianças são consideradas como estando em idade pré-escolar e podem frequentar, facultativamente, as creches e jardins-de-infância.

Educação Básica de qualidade Para Todos, num país onde temos dois tipos de ensino escolar, o público e o privado e este último com maior incidência nas zonas urbanas, grande dispersão da rede escolar (crianças sobretudo do ensino básico percorrem grandes distâncias para chegar à escola), sem falar das infraestruturas escolares inadequadas existentes em muitas zonas rurais do nosso país.

O SNE estrutura-se em Ensino Pré-Escolar que abrange as crianças dos zero aos 6 anos, o Ensino Primário composto pelo Ensino Primário do 1º Grau (EP1) que vai da 1ª à 5ª classe, o Ensino Primário do 2º Grau (EP2) que abarca a 6ª e a 7ª classes. As crianças devem ingressar no Ensino Primário no ano em que completam os 6 anos de idade (Lei 6/92 de 6 de Maio).

Em Moçambique, ainda há muitas crianças que não completam um Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária. De igual modo, persiste um longo caminho a percorrer, ou seja, apenas menos de metade das crianças que entram na primeira classe conseguem concluir o Ensino Primário de sete anos (CEPE & FCEP, 2016). O documento explica ainda que de acordo com os dados estatísticos do sector de educação, comparado com as projeções demográficas do Instituto Nacional de Estatística, estima-se que entre 250.000 a 350.000 crianças do grupo etário 6 - 12 anos não frequentam a escola primária e grande parte das crianças fora da escola (cerca de 140.000) têm entre 6 e 7 anos.

Relativamente aos estudos realizados conduzidos por vários organismos, no caso em apresso, pelo Banco Mundial³, comparando os níveis de renda e riqueza no período 2003 e 2008, mostraram que a educação é a base fundamental para a redução da dependência da família, da produção agrícola e para aumento do nível de renda⁴. Lê-se do documento: “o impacto é mais significativo e directo para as pessoas que têm concluído o Ensino Primário do que para os outros níveis de ensino” (Plano Estratégico da Educação, 2012 – 2016, p. 4)

Como se pode observar, apesar do Ensino Primário constituir base fundamental para o desenvolvimento económico, social e cultural, ainda em Moçambique persistem grandes desafios na cobertura da rede escolar e na retenção das crianças no sistema educativo. Daí,

³ Primary Educational Reform in Mozambique: feedback from the Ground, Lucrecia Santibanez e Louise Fox, Maio 2011, Word Bank.

⁴ Uma pesquisa realizada pelo Banco Mundial em 2003, mostra que ter completado algumas classes do Ensino Primário contribuiu para o aumento do nível de consumo per capita nas zonas rurais em 6% e nas zonas urbanas em 12%, enquanto a conclusão do EP1 fez duplicar este efeito.

urge a necessidade de redefinição de políticas claras do Sistema Nacional de Educação, de modo a reverter o cenário.

Conclusões

A aquisição de competências para a vida, enquadra-se nos objectivos de Desenvolvimento de Milénio que advogam a necessidade de se ter no mundo pessoas formadas com competências para desenvolver o país (Piedade, 2014). Nesse pressuposto, requer o desenvolvimento de uma concepção de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento da sua criatividade e da sua capacidade crítica, ajudando-o deste modo na participação activa no processo social, político, cultural e económico da sua sociedade.

A educação em Moçambique, como em qualquer outro país passou por processos de transformações ao longo dos tempos como forma de adaptá-la aos contextos nacionais, regionais e internacionais, com intuito de proporcionar aos cidadãos uma formação com competências que permitam a inserção no mundo globalizado onde o mercado de trabalho é cada vez mais exigente

A educação básica obrigatória e gratuita em Moçambique é um dos grandes desafios que ainda não está ao alcance de todos os necessitados, numa sociedade que se pretende que seja igualitária, se tomarmos em conta de que o direito à educação obrigatória e gratuita é um dos aspectos fundamentais da realização dos direitos humanos. Em Moçambique, ainda há muitas crianças que não completam um Ensino Primário de sete anos, apesar do crescimento do número de crianças que frequentam a escola primária.

Com a privatização e liberalização mesmo que parcial do sistema de ensino moçambicano, abriu-se caminho a duas novas tendências. Por um lado, elas vêm “institucionalizar” e por outro lado, legalizar o processo de criação de escolas de elites económicas, políticas e intelectuais (Castiano & Ngoenha, 2013). Com existência da “linha” de separação, encontramos escolas para os privilegiados e escolas para a maioria e, como consequência, um espaço de divisão do sistema educativo para o mesmo povo, onde uns aprendem com qualidade desejada, isto é, boa qualidade e outros com qualidade muito baixa.

Referências bibliográficas

- Barbosa, A. G., Correia, H., Ibraimo, N. M., Nascimento, S. & Laita, M. S. V. (2016). A Percepção das Competências nos Professores do Ensino Superior. *Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento*, 1, pp. 115 – 128.
- Belfied, C. & Levin, H. (2004). *A Privatização da Educação – Causas e Implicações*. Lisboa, Portugal: SA Editores, S.A.
- Castiano, P. J. & Ngoenha, S. E. (2013). *A Longa Marcha dum “Educação Para Todos” em Moçambique* (3ª. ed.). Maputo, Moçambique: Publifix, Lda.
- CEPE & FACEP. (2016). *Ensino Básico em Moçambique: Políticas, Práticas e Qualidade*. Maputo, Moçambique: EDUCAR – UP.
- Golias, M. (1993). *Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.
- Lemmer, L. (2005) (Coord.). *Educação Contemporânea. Questões e Tendências Globais*. Maputo, Moçambique: Textos Editores, Lda.
- Lei 6/92 de 6 de Maio. Faz o reajuste da Lei 4/83 de 23 de Marco.
- Lei 4/83 de 23 de Marco, Aprova a Lei do Sistema Nacional da Educação
- Mazula, B. (1975). *Educação, Cultura e Ideologia. Filosofia em Moçambique*. Maputo, Moçambique.
- MINED (2015). *Relatório sobre os Seis Objectivos da Educação Para Todos: Moçambique*. Maputo, Moçambique.
- MINED (2012). *Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016*. Maputo, Moçambique.
- Parafino, A. C. (2011). *Educação, modernidade e crise ética em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Dondza Editora.
- Pilette, C. & Pilette, N. (1997). *Filosofia e História de Educação*. São Paulo, Brasil: Editor Teixeira, A. (1977). *Educação não é privilégio* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.

8. (Re) construção de zoonarrativas na educação moral de adolescentes e os desafios da escola moderna

Wilson Profirio Nicaquela
wilsonnicaquela@gmail.com

Leyani Ailin Noya Chaves de Oliveira
leyaniailin@yahoo.es

Resumo:

A partir da teoria da complexidade, discute-se questões da educação moral de adolescentes, baseada em zoonarrativas aborígenes. Ou seja, o foco é a educação baseada em histórias cujas personagens são animais. Esta temática aborda-se num contexto da educação formal, onde os conteúdos são fragmentados em disciplinas e, na sua maioria, essencialmente teóricas e mais complexas. A educação moral, na actualidade, especialmente de adolescentes, mostra-se imperiosa. É um desafio para a escola moderna, pois os professores, os pais e/ou encarregados de educação e a comunidade em geral, enfrentam uma pressão (que se supõe irreversível) do fenómeno da globalização. Vários autores denunciam a desintegração do tecido social, e, por conseguinte, a perda de alguns valores que, outrora, serviam como reguladores da convivência social. Deste conjunto, destacam-se: a tolerância, o respeito para com o próximo, a sinceridade, a valorização dos lugares sagrados, entre outros. O estudo foi desenvolvido visando aprofundar a necessidade de integração das zoonarrativas na educação moral dos adolescentes em contextos formais. O objectivo geral é: analisar a possibilidade de (re) construção das zoonarrativas e sua integração no currículo oficial para adolescentes. Portanto, a pergunta de investigação orientadora do estudo é: *Como reconstruir as zoonarrativas para a educação moral de adolescentes no ambiente escolar?* A olhar pelo índice de violência (agressões mútuas) e transgressão das mais elementares normas sociais, (prostituição, suicídio e afins) divulgados em diversos meios de comunicação social, envolvendo adolescentes, sugere haver um distanciamento entre a função “formativa e socializadora” da educação escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa efectuada através de textos de campo, que foram obtidos na revisão de literatura, interacção com professores do ensino secundário (reformados e em exercício), assim como pais e/ou encarregados de educação no distrito de Monapo, província de Nampula. Em termos de conclusões, a pesquisa revela que as dinâmicas sociais associadas ao desenvolvimento, a agressividade com que se implantou a cultura ocidental sobre as práticas aborígenes, a falta de consulta das necessidades sociais sobre os conteúdos curriculares, e mais recentemente o uso indiscriminado das redes sociais, embaraçam não só a integração, como também o ensino e aprendizagem de conteúdos da educação moral aborígene com adolescentes.

Palavras – chave: adolescência; educação moral; modernidade; zoonarrativas.

1. Nota Introdutória

Neste texto, fazemos uma reflexão sobre a epistemologia narrativa em torno dos métodos e as formas como os macuas, enquanto um grupo sociocultural, educava os seus descendentes com recurso a práticas aborígenes. Assim, as zoonarrativas constituem uma das formas mais salientes que eram e ainda são usadas na educação autotone e tradicional, tanto formal assim como informal (Viegas, 2012). Em outras palavras, a aprendizagem programada e não programada que acontece nas casas, nas cerimónias de iniciação ou nos ritos de passagem, os animais constituem o recurso mais acessível para que as mensagens sejam abordadas sem restrições.

Escolhemos o tema de educação moral baseada em zoonarrativas por influência do ambiente diluído que Moçambique vive desde o tempo da guerra dos 16 anos e acelerado pelas conjunturas socioeconómicas, política e cultural. Como escreve Mia (2015):

Este é um assunto sobre o qual temos um imediato consenso nacional. Todos estão de acordo, mesmo os que nunca tiveram nenhum valor moral. E até os que tiram vantagem da imoralidade, até esses, depois de lucrarem com a ausência de regras, se queixam que é preciso travar a falta de decoro (p. 49).

Assumimos a marginalidade da componente zoonarrativa, para o contexto científico imposto pelo pensamento moderno. Histórias envolvendo animais são uma verdadeira aberração ao rigor científico com o que se exige aos pesquisadores que ousam escrever artigos ou ensaios académicos. Aliás, o mesmo sentimento afecta Almeida (2011), pois acha uma diversidade de opiniões sobre a cientificidade de livros de etologia. Os que se guiam nas receitas metódicas dizem que alguns aspectos e práticas não são científicos e, por conseguinte, não se deve “mesclar” “ciência” com “não-ciência”; ou seja, tudo é positivo e objectivo, a subjectividade deixa a desejar e aconselha-se que assuntos de género sejam apalavrados para livros de fábulas, contos ou romances. Esquece-se que quem decide sobre o objecto é o sujeito durante as relações que estabelece com o meio.

Porém, há outro grupo que considera os livros de etologia serem muito importantes, porque a partir deles pode-se narrar e clarificar “todas as relações, detalhes, fatos, controvérsias, experiências, histórias, sentimentos, emoções, afectos, envolvidos nas pesquisas, que tiveram que ser descartados por falta de evidências ou por não se adequarem ao método científico”. (Almeida, 2011).

2. As zoonarrativas e a modernidade

Não pretendemos impor um novo modelo de fazer ciência, preocupa-nos fortalecer o que foi fragilizado, destruído, excluído e tornado acessório pela modernidade ocidental e, a posterior, pelo nacionalismo avesso às práticas aborígenes que cognominaram de “obscurantismos e tendências divisionistas”, no esforço de “matar a tribo” para construir a nação.

A nossa apetência, embora liliputiana, é (re) construir os modelos aborígenes da educação que, no passado, serviram como instrumento de regulação das relações interpessoais e ajudaram a manter uma convivência pacífica no seio das comunidades. Com o tempo, por intenções que os mentores só sabem, houve imposição de “receitas”, da suposta modernidade, na qual se argumenta que os conhecimentos produzidos com base na nossa experiência não gozam da credibilidade necessária.

Aliás, essa preocupação de (re) construir a educação moral baseada em histórias é um exercício antigo para o contexto moçambicano. Couto, no seu discurso inaugural na Universidade a Politécnica, descreve um cenário semelhante e que passamos a transcrever:

Há cerca de trinta anos, Graça Machel – que era a então Ministra da Educação – convocou um grupo de escritores para lhes dizer que estava preocupada. Estou preocupada, disse ela, estamos a ensinar nas escolas valores abstractos como o espírito revolucionário, do patriotismo, o internacionalismo. Mas não estamos a ensinar valores mais básicos como a amizade, a lealdade, a generosidade, o ser fiel e cumpridor da palavra, o ser solidário com os outros. E ela pediu-nos que escrevêssemos histórias que seriam publicadas nos livros de ensino. Graça Machel tinha a convicção que uma boa história, uma história sedutora, é mais eficiente do que qualquer texto doutrinário (2015/sp).

Alves (2008), na denúncia que faz à postura receituária diz “(...) esses conhecimentos são criados por nós mesmos em nossas acções quotidianas, o que dificulta uma compreensão de seus processos, pois aprendemos (...) que é preciso separar o sujeito do objecto” (p.16).

Ganebin (2014), no prefácio da obra ensaios sobre a literatura e história da cultura, de Benjamin (1892-1940), aponta a raridade da arte de narrar, pois a sua base de efectivação é a transmissão de uma história vivida pelo narrador ou pelos terceiros, mas que tenha pleno domínio. A condição de realizar um encontro com a finalidade de explorar uma experiência narrativa dos sujeitos com quem interagimos já não existe; ou seja, foram forçados a desaparecer pelo imperialismo, pelo nacionalismo e, agora, pela globalização.

Portanto, pode não faltar a vontade de narrar, contudo, ainda precisa-se (re) construir as condições angulares para a ocorrência de qualquer narrativa educativa e, especialmente, as zoonarrativas sociais que na óptica de Benjamin (2014) podem ser no mínimo três:

a) Conhecimento e domínio da narrativa

O conhecimento a ser transmitido deve ser de domínio do narrador e comum para o auditor. Ou seja, a zoonarrativa deve ser encarreirada para a comunidade/ grupos comunitários aglutinados para o feito, uma tarefa que não parece simples na actualidade. Entretanto, retrogradamente, os idosos eram os “consignatários” ou “bibliotecas vivas” de várias experiências que iam repassando aos novatos, mas na actualidade são vistos como simples “velhotes” inúteis ou feiticeiros (Catiano, 2015; Ganebin, 2014; Mazula, 2008).

b) Disponibilidade de tempo e totalidade do conteúdo

O processo de ensino e aprendizagem baseado em narrativas é avesso à pressa e fragmentação. Para que uma zoonarrativa seja transmitida sem restrições requer-se tempo. Ao tentar fazer-se simplificações, corre-se maior risco de haver interpretações erróneas da mensagem central. Assim, para além de não haver tempo de escutar, igualmente, não existe tempo, para narrar.

Benjamim (2014) equipara narração ao trabalho do artesão, que não sendo industrial transforma gradualmente a sua matéria com dignidade. O zoonarrador também estabelece vínculos entre o que faz e o que diz. Assim como sincroniza entre o movimento corporal e a mensagem que transmite.

Para que os conhecimentos sejam partilhados na sua totalidade, requer arte e tempo para ambos (quem narra e quem deve escutar). A narração é uma forma de ensino que evita a fragmentação da aprendizagem em temas ou áreas de conhecimento. Contudo, na narração, tal como no modelo de aprendizagem baseado em disciplinas, quem ensina tem metas para alcançar, tem recursos para animar os aprendizes, a tonalidade da voz é ajustada de acordo com a hora ou o período (Neves, 2005). O narrador investe para moldar a mente dos auditores de seus ensinamentos, os conteúdos são minuciosamente seleccionados de acordo a idade, para haver compreensão de todo o conteúdo seleccionado. Precisa ser narrado e ouvido, o tempo é recurso indispensável.

c) O carácter prático das narrativas

As experiências partilhadas justificam o carácter prático da narração aborígene e tradicional. Quem narra uma história transmite um conhecimento, uma aprendizagem de que os destinatários se podem apropriar. É uma aprendizagem para a vida. Ela é ensinada “em forma de moral, de advertência, de um conselho, coisas com que hoje não sabemos o que fazer de tão isolados que estamos cada um em seu mundo particular e privado” (Gagnebin, 2014, p.11).

Em narrativas, as lições não terminam com imposições e nem trabalhos para resolver. Ninguém age para que a sua experiência seja vista como modelo único, o narrador faz perceber aos seus ouvintes ou destinatários da sua mensagem que outras histórias existem e podem ser partilhadas por si ou pessoas que tenham domínio quando estes acharem conveniente.

Embora prevaleça cepticismo sobre esta forma de ensinar e aprender, ao abrir espaço para outros intervenientes ou outras realidades, parece abrir-se espaço para questionamentos e, conseqüentemente torna-se falível. Segundo Brandão (2005), uma das características mais salientes do conhecimento científico é a falibilidade e o registo de crises sobre os paradigmas

O que não deve ser ignorado é a transversalidade da etologia ou zoologia social. Os comportamentos, as emoções, os sentimentos, as relações que os animais estabelecem entre si, ou com o homem, acabam percorrendo vários capítulos da, Psicologia, Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Linguística, Literatura e afins (Almeida, 2011). Portanto, se os géneros narrativos incorporam fábulas, nos textos literários, na Educação, a passagem do acervo cultural de uma geração para outra, com recurso a narrativas de animais, não pode e não deve ser algo marginal.

Recorrendo aos escritos de Alves (2008), uma que trilha na “contra-mão”, ou contra-receitas da modernidade, quando me deparo com essa tendência de rotular a forma de fazer dos “outros” sinto que os argumentos não são convincentes e não só:

Nunca acreditei em verdades únicas. Nem nas minhas, nem nas dos outros. Acredito que todas as escolas, todas as teorias, podem ser úteis em algum lugar, num determinado momento, mas descobri que é impossível viver sem apaixonada e absoluta identificação com um ponto de vista. No entanto, à medida que o tempo passa, e nós mudamos, e o mundo se modifica, os alvos variam e o ponto de vista se desloca (p.15).

Como afirma Lestel (citado por Almeida, 2011), a Etologia pode ser repensada como uma potencial Ciência Social. No seu entender, envolve, além do estudo da dimensão natural, as dimensões sociais, éticas, culturais, subjectivas e históricas do agir animal. Neste texto, a discussão é sobre esse agir animal como regulador ético-social do comportamento humano na relação com os outros.

As críticas sobre este modo de produzir o conhecimento aparecem de todos os cantos. É um atentado contra o meu próprio progresso científico, devido a suposta desorganização que este modelo origina, naquilo a que nos fomos habituando pelo paradigma do pensamento moderno. Contudo, essas críticas precisam de ser encaradas com agrado. Segundo Morin (2013), tudo o que é estranho e, supostamente, acontece ao acaso é visto como complexo. O saber local é integrante desse acaso e, por conseguinte, outra complexidade no olhar duvidoso da Ciência moderna.

O critério da maioria dos mentores da Ciência positiva, baseada em métodos quantitativistas que eles assumiram, cria limites, para não dizer que condena pesquisadores a serem reprodutores de princípios como: a representatividade, a generalização, a objectividade, a cientificidade e não me recordo mais outra coisa. Diante desse embaraço todo, “...precisa assumir que para comunicar as novas preocupações, novos problemas, novos factos, e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever que remete a mudanças muito mais profundas” (Alves, 2008, p.17).

Trazer para a discussão assuntos que, comumente, são votados à literatura ou textos literários como as zoonarrativas não passa de um esforço vazio que pode custar desconfiança e descrédito de quem prefere ter essa coragem como eu. O encorajamento aparece-me quando percebo que não estou sozinho e nem sou pioneiro. Em África, são tantos pensadores que avançaram nesta linha de abordar os saberes locais, desfazendo-se do mito ocidental ou oriental. Anta Diop é um deles, Hambate Ba, Oruka e outros (Catiano, 2010, 2015). Em moçambique, o Professor Castiano desfez-se das imposições e vai desmistificando as tradições e saberes locais sem subjugar as outras formas de construir o conhecimento.

Castiano recomenda que se estabeleça um diálogo entre as diferentes culturas, sem que haja subestimação para nenhuma delas. O que nos deve interessar “é, todavia, interrogar assuntos sobre a experiência africana com a modernidade” (2015, p. 15). Se no ocidente o animal é incorporado em desenhos animados que servem para a socialização ou entreter as crianças desde a pré-escola até a pré-adolescência, a realidade africana e moçambicana, em particular, é bem diferente, os animais são personificados e constituem o meio mais acessível na educação para a vida

3. Procedimentos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e os autores recorreram à abordagem narrativa para fazer triangulações dos conteúdos em volta da educação moral de adolescentes, baseados em histórias de animais. O estudo foi realizado no distrito de Monapo, entre Maio e Agosto de 2018. Para a recolha de dados foram elaboradas questões abertas e solicitava-se aos participantes a indicar algumas e histórias que outrora eram usadas para a educação moral das crianças (adolescentes), depois contavam em texto manuscrito e explicavam as implicações pedagógicas de cada história.

Neste estudo participaram seis (6) professores, sendo dois (2) do Ensino Secundário, dois (2) do Ensino Básico e dois (2) reformados. Para a inclusão, foi definida a idade mínima de cinquenta (50) anos, pertencer ao grupo étnico macua e ter leccionado a disciplina de Educação Moral e Cívica. Foram excluídos deste estudo os professores que, possuindo a idade requerida, não tenham leccionado a disciplina de Educação Moral e Cívica ou não pertençam à etnia macua. Os resultados deste estudo estão apresentados em categorias de análise cujas fontes foram as questões formuladas.

4. Resultados

Neste ponto apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa de campo, os quais estão apresentados em três categorias, nomeadamente: histórias mais frequentes na educação moral de crianças, as histórias mais significativas para os participantes do estudo e as implicações pedagógicas das zoonarrativas escolhidas pelos participantes da pesquisa.

4.1. Histórias mais frequentes na educação moral

A ideia central nesta pesquisa era colher informações sobre as modalidades aborígenes de educação moral, a partir das narrativas sociais, recontadas e interpretadas pelos sujeitos da pesquisa. Assim, uma das questões que formulei aos entrevistados visava apurar os conhecimentos sobre histórias narrativas. As respostas em torno dessa questão foram:

Conheço muitas histórias que eram contadas pelos mais velhos aos mais novos. (E1,E2,E3, E4.) Essas histórias eram contadas em forma de contos, fabulas, provérbios anedotas, entre outros, variando de cultura para cultura. (E1). Na minha cultura, as histórias mais significativas envolviam animais muito vulgares, nomeadamente, coelho, macaco, cágado, leão, entre outros (E2). Algumas histórias eram contadas em volta da lareira e envolvia animais. Os Exemplos são: a impala, coelho e o leopardo; a raposa e a galinha-do-mato; a hiena e o coelho. (E4)

2.2. Histórias mais significativas para a educação moral de adolescentes

Depois do entrevistado elencar as histórias de seu domínio, solicitava que escolhesse uma ao seu critério e recontasse, para que se pudesse gravar. A única sugestão era de ser um episódio cujas personagens fossem animais. Assim, o sujeito da entrevista escolhia qualquer história sem interferências e narra-a. Dentre as várias zoonarrativas, escolhi convenientemente três para transcrever.

a) O coelho, o elefante e o hipopótamo

Contava-se assim: “o elefante e o hipopótamo eram amigos inseparáveis; o elefante sempre andava nas margens dos grandes rios e lagos para poder se divertir com o seu amigo (o hipopótamo). Um dia, o coelho insurgiu-se contra os dois e disse: vós sois muito amigos e grandes de volume, mas sois fracos para trabalhar e tenho o sentimento de ser esse o motivo de andarem sempre na água a murmurarem e lamentarem de fome. O elefante, furioso, respondeu: coelho, és raquítico e doentio, um pequeno empurrão vais-te estatelar longe daí onde estás; o hipopótamo, sentindo-se mais lesado, disse – coelho!... és maluco, pobre e anémico. Se te aproximares vais parar na água e não afundas por seres leve. O coelho inteligente que é, propôs um jogo para que os dois gigantes testassem, na verdade, quem tinha mais força entre os três. O coelho dispôs-se a ficar no meio, iria amarrar-se pelas orelhas, o elefante amarraria pela trompa dum lado por outro, amarraria o hipopótamo pelo pescoço. Para com o elefante, o coelho disse que ficaria na água, e para com o hipopótamo o coelho ficaria longe da margem. Concordado o jogo sem pré-análise, o coelho apenas amarrou entre os dois amigos e correu dum lado alegando que ia ao lago e, do outro, dizendo que ia longe da margem, escondeu-se e apitou, dando início ao jogo falso. O elefante não queria aproximar-se do lago, e o hipopótamo não cedia o seu lugar para não sair a perder com o coelho. Assim, o jogo levou tanto tempo, os dois gigantes ficaram cansados e gritavam para o coelho deixar de puxar a corda. Ambos foram unânimes na vitória do coelho. Seguidamente, o coelho desatou o nó que amarrara no meio da corda e correu para o elefante, avisando que não lhe chamasse mais de raquítico, fez o mesmo para o hipopótamo que lhe havia chamado de maluco e anémico. A partir dessa experiência, o hipopótamo não demora em terra firme, e o elefante só se aproxima ao lago ou rio quando tem sede, pois temem ser amarrados pelo coelho.” (E1).

b) A hiena e o coelho

Esta história era contada da seguinte maneira: a hiena e o coelho eram amigos, um dia, o coelho decidiu tramar a vida da hiena e, para tal, combinou que matassem suas mães, pois devido às idades iriam-lhes dar cabo por muitos anos. Entretanto, como o coelho era manhoso, pediu ao amigo que cada um fosse matar a sua mãe, como prova deveriam cruzar no mesmo espaço, onde haviam de se separar e mostrar-se-iam as catanas, e roupa ensanguentadas que usaram durante o assassinato. Combinado assim, a hiena, sem analisar a sugestão do seu suposto amigo, foi correndo e matou a mãe; o coelho com a sua manha, não matou a sua mãe, transferiu-a para bem longe do local onde a hiena nunca imaginou.

Fez um abrigo e colocou-a bem segura e ia alimentando secretamente. De regresso ao local de encontro, procurou Umbila, uma árvore que quando cortada liberta uma seiva com características de sangue. O coelho cortou, esfregou a sua catana e toda sua roupa. Chegado ao local de combino, a hiena mostrou suas provas e o coelho, pela aparência, dispensava qualquer questionamento. Contudo, nos dias subsequentes, o coelho inventava um passeio singular e demorava de voltar. A dada altura, a hiena decidiu segui-lo na clandestinidade, e descobriu a toca onde o coelho havia escondido a mãe. Horas depois, a hiena regressou e assassinou a mãe do seu amigo para serem todos órfãos. No dia seguinte, o coelho, de hábito, efectua a viagem de visita à sua mãe e encontrou-a morta por decapitação. Constatando esta situação, ele não podia revelar ao amigo. Como mecanismo de defesa o coelho passou a acender fogo com lenha menos secas e ficava ao lado do fumo para manifestar a sua tristeza, chorando sem parar. Passado algum tempo, a hiena revelou que fora ela quem assassinou a mãe do amigo para serem iguais. De lá para cá, a amizade entre ambos jamais se consolidou.

c) A impala, o leopardo e o coelho

Esta história de vida era contada também aos meninos da seguinte forma: um dia, na selva, o leopardo surpreendeu uma impala e começou com a perseguição. Devido ao poder mecânico que o leopardo apresenta (altas velocidades) a impala pensou rápido, correu em direcção às extremidades dum capim alto, atirou-se e virou a cabeça para o lado de onde vinha correndo o predador. Bem perto, estava um coelho assistindo a violenta perseguição. Quando o leopardo se aproximou da impala, saltou sobre os chifres altos e pendurados e fez uma pergunta ao coelho que estava ali indiferente: Olha, não viu uma impala passar por aqui correndo? Ao invés de responder à primeira com afirmação ou negação, o coelho colocou-se aos risos e todo empoeirado. O leopardo, incrédulo da atitude do coelho, fez outra pergunta: de que se ri? Agora o coelho responde com dignidade solidária para ambos os animais, ou seja nem beneficiou e muito menos prejudicou a um deles ao dizer: meu irmão, essas coisas quando estão nas nossas mãos, não conseguimos ver...

2.3. Finalidade/ moral das histórias

Depois da narração de uma determinada história, procurava saber a sua finalidade ou o valor moral no contexto educacional, sobretudo na interacção com adolescentes. Assim, cada história apresenta seu desenlace, conforme entendeu o respectivo zoonarrador, como se apresenta a seguir

a) Na história do coelho, o elefante e hipopótamo

O zoonarrador disse que com esta história pretendia-se transmitir às crianças desde a mais tenra idade que:

- ✓ A amizade é valiosa quando não houver interferência de terceiros;
- ✓ O ser inteligente não tem nada a ver com o volume do nosso corpo, da nossa posse (material ou económica), da nossa força ou do nosso poder social;
- ✓ Para se ser respeitado ou temido, não é necessário que se seja forte ou volumoso;
- ✓ Quem anda longe dos outros facilmente é aldrabado, diferente de quem vive em grupo. Juntos somos mais fortes, solitário, cada um é fraco.

b) Na história da hiena e o coelho

À semelhança do narrador da história que transcrevi em 1º lugar, acima, o da 2ª história também apresentou aquilo que considera ser a carga educativa e moral desta narrativa, descrevendo os seguintes aspectos:

- ✓ Nem todos os que andam connosco ou nos seguem são os nossos verdadeiros amigos;
- ✓ Vale pensar, analisar e avaliar os riscos antes de tomar qualquer decisão;
- ✓ Há amizades que só aparecem para destruir a nossa vida;
- ✓ Assassinar uma pessoa é dos piores crimes que o ser humano não pode cometer;
- ✓ As nossas acções podem destruir uma geração inteira, então vale pensar antes de agir;
- ✓ Dos valores que a amizade deve expressar, destacam-se a sinceridade, a honestidade e o respeito mútuo.

c) Impala, o leopardo e o coelho

Nesta narrativa, o recontador fez, igualmente, desfecho sobre o significado moral dessa história, ou seja, o que ela representa no contexto da formação da personalidade humana baseada em contextos aborígenes e tradicionais entre os macuas. Assim, esse zoonarrador deu as seguintes considerações:

- ✓ Ninguém é muito forte e auto-suficiente que não precise do apoio de terceiros;
- ✓ As nossas decisões podem ajudar-nos a nos salvar numa situação embaraçadora, ou que coloca em perigo a nossa própria vida e a dos outros;
- ✓ Por vezes, quem guarda os nossos segredos são indivíduos que com os quais nunca partilhamos ideias nem relações interpessoais;

- ✓ É muito fácil notar o defeito e/ou erro praticado pelos outros que os nossos próprios defeitos ou erros;
- ✓ Quando notar que o outro está na aflição, vale apenas solidarizar-se com ele;
- ✓ A imparcialidade é a melhor forma de resolver conflitos.

5. Discussão de resultados

Embora haja ligeiras diferenças nas respostas dos interlocutores, as três zoonarrativas tiveram muitos aspectos em comum. Curiosamente, todas elas têm como personagens animais que desencadeiam todas essas ações narradas (zoonarrativas) e destacam *o coelho* como o actor principal. Ou seja, em três histórias, o coelho apresenta um comportamento explícito ou implicitamente desejado ou desvirtuado, que não garante a continuidade saudável de relações com os seus conhecidos ou amigos.

Porém, nas zoonarrativas populares, particularmente as do povo macua, o coelho é associado à dupla acção. Dependendo da intenção ou da mensagem a ser transmitida pelo narrador da história, pode apresentar o coelho como intriguista, malandro, fofoqueiro, transgressor de normas sociais, agressivo ou insociável. Em outras ocasiões, como registei no episódio 3, ele e em tantas outras que deliberadamente não fiz a transcrição, o coelho pode aparecer como um ser honesto, inteligente, solidário, trabalhador, divertido, sociável e, acima de tudo, herói.

O recurso às zoonarrativas constitui um meio eficiente e proactivo na promoção e perpetuação dos valores morais a partir da escola. As crianças aprendem ou estariam aprendendo de forma consecutiva e sistemática as lições de vida com os seus professores. Couto (2015) referia-se às narrativas como instrumento forte na reconstrução dos valores ora degradados.

Segundo Couto:

as grandes lições de ética que aprendi vieram vestidas de histórias, de lendas, de fábulas. Não estou aqui a inventar coisa nenhuma. Este é o mecanismo mais eficiente e mais antigo de reprodução da moralidade. Em todos os continentes, em todas as gerações, os mais velhos inventaram narrativas para encantar os mais novos. E por via desse encantamento passavam não apenas sabedoria mas uma ideia de decoro, de decência, de respeito e de generosidade (2015, s/p).

As histórias envolvendo animais, no entender dos entrevistados, foram sempre um excelente método de ensino de valores morais. Este tipo de lições tinha efeito profiláctico contra atitudes e comportamentos hostis ao convívio humano. As crianças africanas aprendiam de

forma lúdica a ser amável, sincera, honesta, simpática, tolerante, solidária e mais outras virtudes que fossem necessárias para respeitar a dignidade humana.

Na mesma linha segue Viegas, Citado por Castiano (2015, p.29), pois afirma que essa forma de educar as crianças foi recusada pelo ocidente. É um modelo de filosofia que se transmite através de “provérbios, adivinhas, contos e fábulas na resolução de litígios que... surgem entre os homens em geral”.

Reaver as zoonarrativas no processo de educação e, especialmente, na educação moral de adolescentes pode ser uma acção de duplo efeito: primeiro, num esforço de perpetuar as nossas práticas e tradições, enquanto um povo soberano, que ficou ameaçado pela presença de outros povos e, ao mesmo tempo, estaremos a cristalizar as virtudes sociais que estão sendo fortemente corroídas pelo poder e influências da globalização.

O recurso aos animais na educação aborígene é um traço que não se restringe à educação (in) formal tanto espontânea (por imitação consciente ou inconsciente) ou dirigida (aquela ministrada para todas as crianças independentemente do género). As zoonarrativas alastram-se para a educação tradicional formal (ritos de iniciação).

Viegas (2012) prova isso a partir da sua narrativa sobre os procedimentos da circuncisão. Ele diz que o homem que leva os rapazes para o local de operação não faz de forma familiar. “(...) vem a correr, arrebatando um deles, como faz a ave de rapina aos pintainhos de uma ninhada, e, sempre a correr com ele desaparece no sítio escondido, onde o menino vai ser trabalhado (...) Tal indivíduo é conhecido pelo nome de milhafre. Mas este nome é usado só lá no mato” (pp.7-8).

Portanto, este exercício a que os meninos são submetidos a suportar as “torturas” psicológicas e a manter o sigilo é um traço que ilustra o ensino de algumas virtudes baseadas em práticas meramente autóctones tais como a paciência, o segredo, a coragem, a resiliência e afins. A metáfora zoológica atravessa todo o cerimonial de iniciação, não só de rapazes, como também das raparigas. Viegas (2012) diz que aos rapazes quando chegam ao acampamento provisório são lhes atribuídos nomes de alguns animais, cada um à sua escolha. São tratados por estes nomes durante a sua permanência no mato e deixam-nos nas vésperas do retorno à comunidade.

Considerações finais

Depois do trabalho de campo, no qual mantivemos conversas longas com professores, pais e ou encarregados de educação, sobre o tema que nos propusemos a estudar, consideramos ter captado uma informação valiosa para ser partilhada no meio académico. A narração de episódios envolvendo animais constitui uma forma de aprendizagem menos esforçada e descontraída, os ouvintes das narrativas aprendem de forma lúdica as mensagens significativas que retratam as vidas diárias dos respectivos grupos sociais.

O desenvolvimento de debates escolares abordando zoonarrativas e, a posterior, a elaboração de folhetos didácticos que resumem várias histórias de animais que vinculam a vida comunitária no passado e na actualidade, pode contribuir na redução de alguns comportamentos perversos, que dominam os adolescentes. O diálogo entre a modernidade e a educação autóctone afigura-se necessário para que a nossa sociedade não permaneça estacionária ao mesmo tempo que precisa não se desvincular das práticas exclusivas que caracterizam a identidade cultural.

Referencias Bibliográficas

- Almeida, C. A. d' (2011). Etologia para além do artigo-científico: reflexões acerca da importância dos livros para a divulgação científica da Etologia. Disponível em <<http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh8/SH/trabalhos%20orais%20completos/ETOLOGIA-PARA-ALEM-DO-ARTIGO-CIENTIFICO-REFLEXOES.pdf>> acesso em 17/05/2018
- Alves, N. (2008). Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: Oliveira, I.B.de & Alves, N. (2008) (Orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Coleção Vida Cotidiana e Pesquisas em Educação (3ª. ed.). DP et alli. Petropolis. Brasil.
- Castiano, J.P. (2010). *Referenciais da Filosofia Africana*. Maputo. Moçambique: Imprensa Universitária.
- Castiano J. P. (2015). *Filosofia Africana: da Sagacidade à Intersubjectividade com Viegas*. Maputo, Moçambique: Editora educar.
- Benjamim, W. (2014). *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre a Literatura e Histórias da Cultura*. Walter Benjami. Tradução de Rounet, S.P. prefácio de Gagnebin, J.M. 8ed. Revista. 2ª Reimpressão. São Paulo.
- Bonnet, J. A. de S. (2002). Ethos Local e Currículo oficial: A educação autóctone e tradicional macua e ensino básico em Moçambique. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Brasil.
- Brandão, Z. (2005) *A crise dos Paradigmas e a Educação*. (9ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez editorara.
- Couto, M. (2015). O livro que era uma casa, a casa que era um país. In aula inaugural. Na condecoração ao título de doutor honoris, causa pela Universidade a Politécnica. Maputo. Moçambique.
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. Tradução de Raul Fiker. São Paulo, Brasil: Editora UNESP.

- Mazula, B. (2008). *Ética, Educação e Criação da riqueza: Uma reflexão epistemológica*. Maputo, Moçambique: Texto editores.
- Neves, A. L. R. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Nicaquela, W. P. & Oliveira, L. (2017). A Qualidade de ensino em Mocambique: Uma afronta ao pensamento pedagógico de Samora Machel. In: *Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento N°2: comunicação e desenvolvimento sustentável*. Faculdade de educação e comunicação – Nampula. Disponível em: <<
[http%3A%2F%2Frepositorio.ucm.ac.mz%2Fbitstream%2F123456789%2F207%2F1%2Fe-book%2520acta%2520da%2520JC%252009-05-2017.pdf&h=ATPfXeG7rEcsRJhuGM1Jsg26GTukiKG8zatTtiuMosyh-21ET8SsP5jjjBnK6WNg2e9VFH32xL4txNV6Ifp9gG_CvQ-1a2YjkruFqQmB7DwA0Em0ONw0](http://repositorio.ucm.ac.mz/bitstream/123456789/207/1/2017.pdf&h=ATPfXeG7rEcsRJhuGM1Jsg26GTukiKG8zatTtiuMosyh-21ET8SsP5jjjBnK6WNg2e9VFH32xL4txNV6Ifp9gG_CvQ-1a2YjkruFqQmB7DwA0Em0ONw0)
 2017.pdf&h=ATPfXeG7rEcsRJhuGM1Jsg26GTukiKG8zatTtiuMosyh-21ET8SsP5jjjBnK6WNg2e9VFH32xL4txNV6Ifp9gG_CvQ-1a2YjkruFqQmB7DwA0Em0ONw0
- Viegas, A. (2012). *Educação Tradicional Macua Ritos de Iniciação (Rapazes e Raparigas)*. Nampula, Moçambique: Centro Catiquético Paulo VI Anchilo.
- Uthui, J. (2010) Prefácio. Castiano, J.P. (2010). *Referenciais da Filosofia Africana*. Maputo. Moçambique: Imprensa Universitária.

10. Relação do Grau Académico e a Qualidade da Prática Docente dos professores de Inglês na Escola Secundária de Nampula

Martinho Amisse Niamale

martinhoniamale@gmail.com

Resumo

A formação desempenha o seu papel crucial em todos os campos. Este trabalho de pesquisa, avalia a relação do grau académico e a qualidade da prática docente dos professores de Inglês que leccionam nos dois ciclos na Escola Secundária de Nampula. Os parâmetros de desempenho são determinados e, em seguida, o desempenho dos professores é avaliado na base destes resultados predeterminados. Concluiu-se que há uma grande relação desajustada entre o grau académico e o desempenho dos professores em áreas específicas.

Palavras-chaves: formação de professores, desempenho, qualidade de ensino, competência, aproveitamento pedagógico.

Introdução

A educação é muito importante para o indivíduo ter sucesso na vida. Proporciona aos alunos as habilidades que os prepara fisicamente, mentalmente e socialmente para o mundo do trabalho na vida posterior. Considera-se como uma fundação da sociedade, que traz uma economia sólida, prosperidade social e estabilidade política. Embora o papel dos professores seja grande na promoção da educação, a eficiência e eficácia dos professores depende da sua formação. Se os professores tiverem uma formação de alta qualidade e se forem intelectualmente activos com interesse no seu trabalho, o sucesso académico estará garantido. Mas se, por outro lado, eles não têm boa formação e se não poderem dar o seu melhor na sua profissão, o sistema será destinado a grandes lacunas. Os professores são força motriz de escola. Uma escola sem professor é como um corpo sem alma. Ao pesquisar a relação do grau académico e a qualidade da prática docente dos professores de Inglês na Escola Secundária de Nampula descobrimos e provamos uma relação controvertida entre o nível académico e o impacto no perfil da prática docente no contexto dessa escola onde a pesquisa teve lugar.

Por um lado, não é contestável que os professores capazes, motivados e bem formados são essenciais para construir o sistema educacional de qualidade. Por isso, há constantes reformas de longo alcance no sector de educação e formação de professores enfatizando o papel do professor no ensino de qualidade porque o professor é considerado o factor mais crítico em todo o sistema educacional. Por outro lado, a boa qualidade da educação

depende da disponibilidade e uso efectivo de metodologias de ensino destinadas a incentivar pensamento independente, currículos apropriado e bem projetado, o ambiente e material de aprendizagem eficaz.

Problematização

Anualmente os novos professores que leccionam a disciplina de Inglês na Escola Secundaria de Nampula, provém na sua maioria da Universidade Pedagógica (UP). A conclusão informal do autor, como docente, indica que apesar desses professores terem o mesmo nível académico não podem, em princípio, ditar a divergência do nível de qualidade de ensino nas classes que leccionam. No entanto, os resultados de aproveitamento académico têm revelado o contrário, daí que surge a questão de partida: *Será que há diferença no perfil desses professores, ou por outra, qual é a relação do Grau Académico e a Qualidade da Prática Docente dos professores de Inglês na Escola Secundária de Nampula?*

Justificativa

A principal motivação pela execução deste estudo visa entender se o grau académico do professor influencia a qualidade de ensino nos ciclos diferentes e em contexto particular acima descrito da instituição de ensino e formação em Nampula. Tendo esta informação as universidades podem redefinir os seus estudos e a escola também pode intervir com esforços de formação local continua visando salvar ou minimizar o padrão de qualidade sem que haja discrepâncias ou desníveis no aproveitamento escolar.

Objectivos gerais

Esta investigação, tem como objectivo geral analisar a relação do grau académico e a qualidade da Prática Docente dos professores de Inglês.

Objectivos específicos

Para a materialização do objectivo geral acima apresentado, traçamos os seguintes objectivos específicos:

- Determinar os parâmetros do desempenho do professor
- Diferenciar o grau académico dos professores e comparar seu desempenho.
- Fornecer a recomendação para a melhoria da qualidade de ensino

Hipóteses da investigação

O esclarecimento sobre a relação do grau académico e a qualidade da prática docente dos professores de Inglês está sujeita de um conjunto de suposições prováveis com profundas implicações na formação dos docentes e na gestão da qualidade na escola.

Nesta probabilidade, o estudo fundamenta-se com as seguintes hipóteses:

- O mau ou bom aproveitamento pedagógico constitui indicador do perfil do professor.
- O grau académico do professor é um dos determinantes da prática docente.
- A qualidade do ensino pode ser potenciada através de formação contínua.

Revisão da literatura

Uma revisão da literatura relevante é apresentada e discutida nesta parte para ser informada sobre estudos anteriores, para identificar lacunas na literatura e para abordar a questão da competência do professor e a sua relação com o desempenho dos alunos no contexto moçambicano.

A importância da formação de professores no desenvolvimento de competências profissionais

Muitos factores contribuem para a qualidade do ensino, como a competência profissional do professor, que inclui conhecimento de disciplinas, conhecimento de conteúdo pedagógico, conhecimento de ensino e aprendizagem, conhecimento curricular e a experiência de ensino (Shulman, 1986, Grossman, 1995, Westera, 2001). As descobertas de Darling-Hammond (1999) indicam uma relação positiva consistente e significativa entre a proporção de professores bem qualificados e o desempenho dos alunos na avaliação.

A eficácia do professor depende do seu desempenho na sala de aula, e isso depende de quão competente é o professor. A literatura (Chapman & Mählck, 1997, Kanu, 1996, Cháu, 1996) enfatiza a importância para o desempenho dos alunos da qualidade do professor que tem conhecimento do assunto bem desenvolvido, conhecimento de conteúdo pedagógico e conhecimento curricular. No contexto moçambicano, a natureza dos resultados da aprendizagem depende do nível de competência do professor, e a competência do professor depende, por sua vez, do currículo de formação de professores, do nível de competência do formador e do mentor da escola a que o professor é atribuído.

De acordo com Chapman e Mählck (1997), a formação inicial é “a estratégia mais amplamente empregada (por si só ou com outras estratégias) para melhorar a qualidade institucional. Isto não vem como alguma surpresa.

Uma das crenças mais difundidas subjacentes às actividades nacionais e internacionais de desenvolvimento educacional é que a maneira mais directa e eficiente de melhorar a qualidade institucional é aprimorar o conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores através do aumento dos níveis de formação. Shulman (1986) reforça essa ideia afirmando que todos os três tipos de conhecimento, conhecimento de conteúdo, conhecimento de conteúdo pedagógico e conhecimento curricular devem ser incluídos nos programas de formação inicial de professores. Muitos pesquisadores, como Sander e Horn (1998) e Raudenbush, Eamsukkawat, Di-Ibor, Kamali e Taoklam (1993) confirmam que os professores devem tornar-se claramente a vanguarda no esforço para melhorar o desempenho dos alunos. O estudo do Grupo Holmes sobre a reforma educacional (Kanu, 1996) deu reconhecimento à importância dos professores na reforma educacional quando indicou que a qualidade da aprendizagem nas escolas depende da qualidade dos professores, com o papel crucial do professor em produzir significativa mudança educacional é reconhecida em países desenvolvidos e em desenvolvimento. É o professor que é a chave para a qualidade educacional. Excelentes currículos, bons materiais, infra-estrutura e administração não melhorarão a qualidade da educação se a qualidade do ensino for deficiente. Por outro lado, bons resultados podem ser alcançados com um ensino de qualidade, mesmo com currículos, materiais ou infra-estrutura inadequados. “Planos curriculares, materiais didácticos, salas de aula elegantes e até mesmo gestores inteligentes não podem superar os efeitos negativos do ensino fraco ou igualar os efeitos positivos do ensino positivo. Todo o currículo formal e informal da escola é filtrado pelos corações e mentes dos professores, tornando a qualidade da aprendizagem escolar dependente da qualidade dos professores” (Holmes Group, 1986, p. 2323 in Kanu, 1996, p.174). Este aspecto é particularmente importante no contexto moçambicano, onde, mesmo que a infra-estrutura esteja em falta e os recursos sejam escassos, a competência dos professores pode garantir a oferta de educação de qualidade (Alberto & Mahumane, 2000).

Uma pesquisa realizada por Chau (1996) apontou duas coisas sobre os professores pesquisados. Em primeiro lugar, os professores não tinham formação e, como resultado, tendiam a usar uma abordagem de ensino tradicional centrada no professor e bastante rígida ou mesmo autoritária. Em segundo lugar, os professores inquiridos não tinham os

níveis de competência e motivação necessários para implementar métodos progressivos que favorecem a aprendizagem centrada no aluno, são baseados na descoberta e consequentemente na construção do conhecimento pelos próprios alunos. No caso do ensino de Inglês, actualmente a recomendação é usar métodos activos comunicativos centrados no aluno, porque essa é a melhor maneira de envolver a criança em seu próprio aprendizado. A participação dos alunos em sua própria aprendizagem os levará a atingir as metas educacionais estabelecidas pelo currículo. Pesquisa, no entanto, mostrou que os professores preferem usar métodos expositivos (métodos centrados no professor), porque a falta de formação dificulta o professor na implementação de métodos activos e o uso de materiais relevantes de ensino e aprendizagem. Outro aspecto importante é que os programas de formação de professores exigem uma reflexão sobre valores e crenças sobre o ensino (filosofias de ensino) para descobrir se eles estão de acordo com as práticas de ensino.

Atitude do professor, que deve ser caracterizada por crenças, expectativas, forte motivação, clareza de exposição, atitude positiva, entusiasmo, interesse pelas crianças, disponibilidade para ajudar as crianças, intensidade de interacção com os alunos e ensino estruturado (capacidade organizacional), precisa ser investigado (Châu, 1996). A atitude do professor afecta o seu desempenho, pois mesmo que ele tenha altos níveis de formação profissional e conhecimento da matéria, se o professor tiver uma atitude negativa, os alunos podem não ter um bom desempenho. O estudo de Myint (1999) sugere a necessidade de colaboração entre as instituições de formação de professores e escolas na melhoria da qualidade da formação inicial, para que futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios que encontrarão nas escolas e estejam preparados para responder às necessidades da sociedade quando eles se tornam professores. Shah (1995) sugere que, ao seleccionar os objectivos e conteúdo dos programas de formação de professores, os princípios de metas e objectivos da política, características e necessidades dos futuros professores, o papel esperado dos professores e as descobertas dos estudos de avaliação e pesquisa devem ser levados em consideração. Ben-Peretz (1995, p. 543) explica que os currículos dos programas de formação de professores são geralmente baseados em quatro componentes: a disciplina de estudos, fundamentos de estudos de educação, estudos profissionais e prática supervisionada. Em casos raros, o currículo integra outras disciplinas de estudos profissionais, como cursos sobre métodos de ensino em cada uma delas. No entanto, o tratamento da matéria de uma forma que se relaciona com questões pedagógicas pode render conhecimento mais válido e útil para os futuros

professores, com vários autores (Shulman, 1986, Grossman, 1995, Medley & Shannon, 1994), considerando-os os componentes essenciais de currículos de formação de professores. De fato, embora o conhecimento da matéria seja essencial para o bom desempenho do professor, incluí-lo no currículo de formação pode sobrecarregar o programa. A componente de estudos profissionais geralmente inclui os cursos de metodologias, os cursos de currículo e os cursos baseados no conhecimento gerado pela pesquisa sobre o ensino, enquanto a prática supervisionada é a componente mais favorável da formação de professores em muitos países.

Na SADC, por exemplo, uma publicação do Comité de Política de Educação de Professores (DoE, 1996) apresenta as competências necessárias a serem desenvolvidas nos professores durante a formação, organizadas sob os títulos Conhecimento, Habilidades e Valores. As competências gerais estão relacionadas ao conhecimento, que é descrito como conteúdo das matérias, políticas curriculares nacionais, regionais e escolares, teoria do currículo, o papel dos pais no processo educacional, a profissão docente organizada, cultura, religião e comunidade, e assim por diante. As competências relacionadas às habilidades (de sala de aula) incluem comunicação, metodologia, gestão de sala de aula e avaliação; e valores / atitudes / disposições são valores relacionados à escola e atitudes relacionadas ao profissionalismo. Um grande número de pesquisadores (Shulman, 1986, Westera, 2001, e Medley & Shannon, 1994) propôs quadros para os domínios do conhecimento que baseia a formação de professores. A estrutura de Grossman (1995, p. 20) inclui seis domínios: conhecimento de conteúdo, conhecimento de formandos e aprendizagem, conhecimento de pedagogia geral, conhecimento do currículo e conhecimento do contexto, mas conhecimento de si mesmo é outro aspecto importante para considerar na formação de professores. Investir em capital humano é a melhor maneira de melhorar a qualidade da educação, e é a chave para aumentar a qualidade dos resultados da educação, o que é confirmado por Steyn (1999), que afirma que os esforços para melhorar as escolas devem se concentrar na melhoria das pessoas. Afirma ainda que investir no capital humano é a chave para a melhoria efectiva da qualidade das escolas. Programas e materiais não trazem melhorias efectivas, mas as pessoas do sistema educacional o fazem (Steyn, 1999). Por exemplo, no Ministério da Educação e Desenvolvimento humano, os resultados de um projecto apoiado pelo UNICEF e realizado na província de Gaza em Moçambique (MINED, 1980) mostraram que melhorar as condições escolares sem melhorar a formação de professores não melhora a qualidade da

educação. Foi a avaliação deste projecto que informou a revisão do programa de formação docente moçambicano.

A relação entre competência do professor e desempenho na sala de aula

O problema da competência do professor não está relacionado ao nível da instrução do professor, mas também ao nível e qualidade da formação. Tanto o nível académico alcançado quanto à qualidade da formação profissional recebida contribuem para a competência de um professor. Pesquisadores como Kanu (1996), Châu (1996), Myint (1999) e Darling-Hammond (1999) referem-se à competência do professor quando enfatizam que a qualidade da educação depende da qualidade do professor. A pesquisa da competência do professor pode ser feita a partir de uma variedade de perspectivas. Segundo Warham (1993), a visão positivista do professor científico sugere que somente a pesquisa gerada a partir de fontes académicas é relevante para avaliar a competência do professor. A visão hermenêutica sugere que apenas o conhecimento gerado dentro da sala de aula é relevante para avaliar a competência do professor. Entretanto, Warham (1993) aponta que a visão intermediária do professor crítico-reflexivo tenta superar essas dificuldades aceitando que o conhecimento gerado tanto dentro quanto fora da sala de aula é importante para avaliar a competência do professor.

Châu (1996) afirma que o nível de competência do professor é um dos factores que afectam directamente a qualidade do ensino. Pode-se pensar a priori que não deve haver grandes problemas a esse respeito no nível primário, uma vez que a maioria dos professores nos países estudados tem um nível razoável de educação (10 a 12 anos de escolaridade). Mas o nível formal de educação não é necessariamente sinónimo de competência. Observações em sala de aula nos diferentes países mostram que certos professores têm um domínio insuficiente sobre a disciplina que ensinam. Além disso, muitos deles não possuem o know-how pedagógico necessário para uma boa apresentação da matéria (Shulman, 1986). O domínio insuficiente da matéria foi particularmente verdadeiro em Madhya Pradesh, na Índia, onde os resultados revelaram que a maioria dos professores não tinha recebido nenhuma formação profissional específica, o que afectou o ensino e o aprendizado e, portanto, o desempenho dos alunos. E problemas semelhantes também foram identificados em outros países (Châu, 1996, p.186). Pesquisadores como Steyn (1999) e Dimmock (1990) confirmam o importante papel da competência do professor em garantir a qualidade do desempenho dos alunos quando eles dizem: “Os alunos da oitava classe tendiam a ter um desempenho melhor em tarefas de alto nível

quando os professores os ensinavam a gramática”(Howie, 2002, p. 49). De acordo com Botha e Hite (2000), um professor competente enfocará determinados resultados ou resultados predeterminados que devem ser alcançados ao final de cada processo de aprendizagem.

Portanto, o uso do desempenho do aluno como um indicador da eficácia do ensino é razoável e apropriado e pode-se dizer que a aprendizagem dos alunos é o critério mais importante para avaliar os professores. Os elos entre o desempenho do aluno e a eficácia do professor e as metodologias de medição ou avaliação usadas para rastrear esses *links* são cada vez mais considerados como “responsabilidade relativa” para avaliar o desempenho em sistemas de avaliação de professores (Pearlman & Tannenbaun, 2003, p. 617). Além disso, há muito mais insistência na conexão necessária entre a avaliação do desempenho do professor e o desempenho dos alunos, mas não há mais clareza sobre como essa conexão pode ser feita de maneira fiável e confiável (Ibid, 2003). Melhorar a prática de ensino através da melhoria do conhecimento dos professores de Inglês em particular é essencial para melhorar a qualidade da educação e, mais particularmente, a educação secundária no mundo em desenvolvimento. Essa afirmação não pretende diminuir a importância dos investimentos destinados a melhorar as instalações, desenvolver currículos coerentes, fornecer materiais didáticos, livros didáticos ou tecnologia com boa relação custo-benefício, ou melhorar a gestão escolar. Mas o impacto de cada um desses investimentos na aprendizagem dos alunos depende da capacidade dos professores de utilizar os recursos efectivamente nas salas de aula (Raudenbush, et al., 1993). A partir da revisão da literatura, pode-se concluir que o conceito de competência é complexo e que existem muitos factores que contribuem para a competência do professor. No entanto, dois aspectos importantes, que devem ser considerados no desenvolvimento da competência dos professores em programas de formação de professores, não foram abordados. Parece haver uma falta de literatura que analise a competência dos formadores nas instituições de formação de professores e, em segundo lugar, há falta de literatura sobre a importância da disponibilidade e qualidade do pessoal das escolas anexas utilizadas para praticar ou prática supervisionada, que é considerado como um aspecto vital da formação de professores (Ben-Peretz, 1994).

As limitações do estudo

Uma das limitações desta pesquisa é a falta de cooperação dos professores quando se trata de estudo empírico. Por esta razão houve muita demora na recolha dos dados e mesmo os

que forneceram a informação prontamente em alguns casos não tiveram cuidado em fornecer dados mais acertados da sua realidade. De acordo com a revisão da literatura, as melhores formas de medir a competência do professor são a observação em sala de aula e o teste de conhecimento. Como esta pesquisa é um estudo secundário de pequena escala, não foi possível observar as aulas mas agendou-se entrevistas com simulação de jogos de aulas com os professores a fim de contornar esta situação. A literatura disponível nesta área também foi um grande desafio na medida em que a maior parte dos livros principais estão em língua inglesa. O pesquisador optou por fazer uma tradução livre do conteúdo em referência e manter os títulos originais na bibliografia como tem sido as normas no estudo deste género e escala.

Metodologia

Este estudo baseou-se numa metodologia de pesquisa onde foram utilizados dois tipos de questionários diferentes. Enquanto o primeiro questionário em anexo 1 foi administrado para colher dados dos professores. O segundo em anexo 2 foi utilizado para reunir dados dos alunos e no fim agendou-se entrevistas (vide anexo 3) a fim de extrair aspectos práticos da sala de aula num ambiente simulado e serviu também como teste de conhecimento. O estudo também adoptou aspectos de estudo documental para confirmar as taxas de aproveitamento escolar (disciplina de Inglês) e poder comparar as taxas de reprovações com o perfil dos professores dos dois ciclos (disciplina de Inglês).

O quadro desta pesquisa consiste em uma variável independente e outra variável dependente. Variável independente refere a formação de professores e as variáveis dependentes têm a ver com o estilo de ensino, planificação de aulas, manter disciplina na sala de aula, etc. Todos professores que participaram nesta pesquisa pertencem ao quadro de professores da escola secundária de Nampula.

Dados preliminares utilizados para a avaliação do impacto da variável independente em variáveis dependentes ficaram patentes em dois questionários, que consistiu em perguntas mistas (aberta/ fechada), uma para professores e outra para alunos. Embora a recolha de dados por meio de questionário seja tarefa muito difícil, completamos de uma forma muito eficiente. A população desta pesquisa é de toda a escola mas de forma representativa considerou-se uma amostra de 10 professores e 80 alunos daquela escola, dos quais 40 são do primeiro ciclo e outros 40 do segundo ciclo. Com base no nível académico, os

professores são ainda classificados usando a entrevista que aborda questões relativas a implementação de aula e conhecimento sobre o ensino.

Conforme foi explicado anteriormente, para a recolha de dados usamos questionário onde os professores e alunos preencheram os dados em estudo. O questionário dos professores é constituído por 9 perguntas enquanto dos alunos contem 8 perguntas todos feitos em linguagem simples, mas abrangente. Para a fiabilidade de dados, as perguntas são projectadas e extraídas de forma anónima.

Os dados recolhidos são avaliados para averiguar a relação do grau académico e a qualidade da prática docente dos professores de Inglês na Escola Secundária de Nampula. Isto é, os valores de todas as variáveis são preparados usando frequências e percentagens para interpretar os dados. Com base nestas frequências, as competências dos professores são analisadas em relação as diferenças de desempenho.

Apresentação e Análise dos dados

Questionário dos Professores

No que se refere a variáveis independentes que toca na formação do professor e outras informações relativa revelou-se o seguinte:

Na primeira questão sobre o grau académico constatou-se que todos possuem a licenciatura e variam em média de 12 a 34 anos de experiência profissional. 50% desses professores leccionam o primeiro ciclo e a outra metade dão aulas o segundo ciclo. Todos acreditam que o nível académico os ajuda a alcançar bom aproveitamento pedagógico e fazem uma auto avaliação do seu empenho considerando bom em média visto que o seu aproveitamento global dos seus alunos no ano passado era em média de 80%. Que uma avaliação do empenho feita pela escola considera boa em média. No fim todos foram unânimes em concordar que, pelo menos em parte, o bom ou o mau aproveitamento pedagógico tem a ver com o grau de formação do professor.

Questionário dos alunos

Comparando com o resultado dos dados obtidos através dos questionários dos alunos confirmou-se o seguinte:

40 Alunos são do primeiro ciclo e os outros 40 são do segundo ciclo. 82% nunca reprovaram na disciplina de Inglês enquanto 6% que reprovaram na disciplina de Inglês são do primeiro ciclo e o restante 12% do segundo ciclo. 67% e 44% do primeiro ciclo apontam doenças e mau aproveitamento escolar respectivamente, enquanto os do segundo

ciclo mencionaram os mesmos factores 33% e 56% na mesma ordem. As notas mais altas que tiveram na disciplina de Inglês no ano passado variam em média 16 valores para o primeiro ciclo a 13 valores para o segundo ciclo, todos assistidos por professores licenciados. Quanto à auto avaliação do empenho dos alunos na disciplina de Inglês todos os ciclos afirmaram ser boa por terem em média um aproveitamento global na disciplina de Inglês de 11 a 15 valores no ano passado. Todos concordaram que o aproveitamento pedagógico tem a ver com o grau de formação do seu professor excepto em casos de doença ou desistência.

Estudo documental

O estudo documental em que incidiu a análise do aproveitamento pedagógico patente nas pautas dos dois ciclos no período entre 2016 a 2017 afronta os anteriores instrumentos de pesquisa. Ficou claro que o aproveitamento pedagógico do primeiro ciclo foi de 1.461 alunos que tiveram avaliação positiva de 10 a 13 valores dum universo total de 2.2427 alunos e apenas 24 alunos dispensaram em médias que variam num intervalo de 14 a 20 valores. Estes indicadores avaliam o perfil dos professores da língua inglesa no primeiro ciclo abaixo de todos outros professores que leccionam outras disciplinas exceptuando Química e Desenho que tiveram 535 e 506 alunos com notas que variam entre 10 a 13 valores. O cenário complica-se ainda mais quando se analisa o segundo ciclo onde se extrai o total de 800 alunos dos grupos A+B+C com nota que varia de 10 a 13 valores na disciplina de inglês num universo total de 1.434 alunos. De notar que o inglês é a disciplina com pior aproveitamento de todas as disciplinas onde o mais agravante se verifica nas dispensas abaixo de 2% quase em todas as classes.

Resultados da entrevista com os Professores

Nº	Perguntas	Professores 1º Ciclo %	Professo res 2º Ciclo %
1	Disciplina na sala de aula	92	86
2	Conclusão do Curso a tempo	88	82
3	Diferenças Individuais dos alunos	69	54
4	Uso de metodologia de palestras	73	74

5	Ajudar os alunos resolver problemas pessoais	65	48
6	Uso de recursos audiovisuais	45	28
7	Gestão de sala de aula	78	68
8	Atenção individual prestada ao aluno	67	56
9	Incentivar a fazer perguntas	81	76
10	Criar interesse na matéria	84	70
11	Uso de gráficos	49	36
12	Uso de modelos	39	22
13	Estilo de ensino	89	82
14	Total	819	782

Tabela (1.0: Resultados da Entrevista com os professores)

Usando estes parâmetros na tabela conseguimos fazer a ligação entre o que se defendeu na revisão da literatura com os dados obtidos da seguinte forma:

Disciplina na sala de aula - De acordo com a tabela 1.0, foi encontrado que 86% dos professores do 2º Ciclo têm a capacidade de manter disciplina na turma, enquanto os que leccionam o 1º ciclo lideram por 92%. Isso descreve que há uma diferença significativa entre os professores que leccionam o 1º ciclo e os do 2º ciclo em mantendo a disciplina.

Conclusão do Curso a tempo - No final do curso, a conclusão do programa de ensino é uma tarefa central dos professores, porque sem conclusão da matéria programada a tempo, os alunos não conseguem produzir bons resultados. De acordo com as respostas dos professores, encontrou-se 82% dos professores do 2º ciclo completam seu curso dentro do tempo, enquanto os do 1º ciclo superaram por 88% no alcance das metas no tempo recorde. Então, aqui também encontramos uma grande diferença entre os professores com o mesmo nível acadêmico.

Diferenças Individuais dos Alunos - Durante o processo de ensino, as diferenças individuais dos alunos são muito importantes. Os professores que se importam com essas diferenças individuais são mais bem-sucedidos do que os professores que não consideram essas diferenças. Alunos são diferentes e aprendem de formas diferentes, devido a essas diferenças cada estudante deve ser tratado individualmente, para que o processo de aprendizagem possa ser eficiente. A tabela 1.0 descreve que 54% dos professores do 2º ciclo apenas reconhecem as diferenças individuais, enquanto 69% dos professores do 1º

aplicar os princípios das diferenças individuais, e logo isto indica que há uma diferença significativa entre os professores desses dois ciclos.

Uso do Método de Palestras - O método de palestra também chamado por método de conferência é normalmente usado no processo de ensino. Professores de ambos os ciclos usam este método, e quando comparamos as duas categorias, não houve diferença significativa encontrada. A diferença é apenas de 1% considerando que os professores do 2º ciclo as amostras são de 74% usando o método de palestras e os do 1º ciclo 73%.

Ajudar os alunos resolver problemas pessoais – A tabela mostra que 65% dos professores do 1º ciclo dão muito apoio aos seus alunos quando têm problemas pessoais, enquanto os professores do 2º ciclo com 48% tem menos tendência em ajudar os seus alunos. Então, há uma diferença significativa entre os professores a respeito de assistência do aluno em seus problemas.

Uso de recursos audiovisuais - As ajudas áudio visuais aumenta a eficácia do processo educacional. É muito útil para os professores usar os recursos audiovisuais sobre tudo na disciplina de Inglês para treinar o ouvido (listening), mas muitos professores não os usam. Através desta pesquisa, descobriu-se que apenas 28% dos entrevistados que dão aulas no 2º ciclo foram formados para usarem estes meios auxiliares de ensino, enquanto 45% dos professores do 1º ciclo estão ciente do uso dos recursos áudio visuais. Mais uma vez aqui também encontramos grande diferença entre o desempenho desses professores apesar de alguns lamentarem o facto de esse material não estar disponível na escola, outros são criativos por apresentar alternativas em ter acesso a esses meios.

Gestão de sala de aula - Gestão de sala de aula é uma componente muito importante da formação de professores. Neste estudo foi descoberto que 68% dos professores do 2º ciclo usam as técnicas de gestão da sala de aula, enquanto 78% dos professores do 1º ciclo superam e marcam diferença de 10% a mais.

Atenção individual prestada ao aluno - O ensino é um processo no qual o professor deve lidar com cada aluno individualmente. É a obrigação do professor entender os problemas dos alunos, e dar atenção pessoal a cada aluno. Durante o estudo, verificou-se que 56% dos professores entrevistados do 2º ciclo dão atenção individual aos alunos, enquanto 67% dos professores do 1º ciclo destacam-se mais nesta tarefa. Assim, encontra-se uma diferença significativa entre professores a este respeito.

Incentivar a fazer perguntas - No processo de aprendizagem, os alunos têm muitas perguntas em suas mentes. As metodologias recomendam os professores para sempre incentivar os alunos a fazerem perguntas. Neste estudo descobrimos que 81% dos

professores do 1º ciclo incentivam os alunos a fazer perguntas e dão-lhes respostas adequadas. Em contra partida isto aumenta o conhecimento dos alunos e consequentemente a qualidade de ensino melhora.

Criar interesse na matéria - Os alunos entendem melhor quando a lição está mais interessante, no entanto esta é uma habilidade do professor que deve criar interesse do aluno em cada aula. Os resultados deste estudo sublinham que 84% dos professores do 1º ciclo criam interesse nas lições contra os 70% do 2º ciclo.

Uso de gráficos e modelos – O uso de gráficos e modelos durante o processo de aprendizagem ajuda os alunos de maneira positiva. Eles podem melhorar a capacidade de aprendizagem do aluno. Na sala de aula o uso de gráficos e modelos é de extrema importância. No entanto, a maioria dos professores não utilizam muito os gráficos e modelos por causa de custos. Apenas 49% e 36% dos professores do 1º e 2º ciclo respetivamente descreveram que eles usam gráficos e modelos.

Estilo de Ensino - Neste estudo foi encontrado 89% e 82% de professores do 1º e 2º ciclo respetivamente quanto à satisfação no uso do estilo de ensino.

Conclusão e recomendações

Este trabalho de pesquisa, avalia a relação do grau académico e a qualidade da prática docente dos professores de Inglês que leccionam nos dois ciclos na Escola Secundária de Nampula. O trabalho inicia com a determinação dos parâmetros do desempenho do professor conforme os objectivos da pesquisa. Em seguida faz-se a diferenciação do grau académico dos professores para comparar o seu desempenho nas turmas que lecciona usando o aproveitamento escolar e informações obtidas através de questionários e entrevistas. Depois da avaliação dos dados apresentados concluiu-se que há uma grande relação desajustada entre o grau académico e o desempenho dos professores em áreas específicas daí que se forneceu a recomendação para a melhoria da qualidade de ensino conforme observa a literatura.

Partindo dessa conclusão pode afirmar-se que esta pesquisa indica alguns elementos críticos que determinam a eficácia ou o fracasso da gestão da qualidade de ensino que podem ser reprogramados para uma formação contínua dos professores a fim de criar um equilíbrio harmonioso esperado. Como vimos existe uma grande diferença em área específica de desempenho entre os professores dos dois ciclos mesmo tendo em conta que todos têm o mesmo nível académico. Há quem pode argumentar que o 2º ciclo é mais desafiante que o 1º ciclo, mas este debate é relativo quando se trata de questões

metodológicas e partindo do princípio que o professor licenciado deve ter competências para ensinar nos dois ciclos do ensino secundário geral. Segundo o objectivo desta pesquisa que era de analisar a relação do grau académico e a qualidade da prática docente dos professores de Inglês, conclui-se que a relação do grau académico e a qualidade da prática docente dos professores de Inglês na Escola Secundária de Nampula é deturpada devido às seguintes constatações:

- Os dois ciclos são leccionados por professores licenciados cujo seu perfil não se traduz de forma gradual em boa qualidade de ensino.
- O aproveitamento pedagógico global dos professores de inglês está entre o mais baixo nos dois ciclos.
- Os professores que leccionam o 2º ciclo apresentam menor taxa percentual em todos os aspectos determinantes da qualidade da prática docente.
- O grau académico dos professores (formação) não se evidencia com a máxima clareza na qualidade da prática docente nas classes terminais.

Durante esta pesquisa, foram encontradas muitas falhas no processo de ensino dos professores. Embora a formação tenha um papel importante na eficácia do processo de aprendizagem, há uma necessidade de melhorar o seu empenho de forma contínua para não defraudar a expectativa em relação à sua qualidade.

Daí que urge tecer algumas recomendações seguintes neste contexto específico:

- Deve haver uma agenda de formação contínua dos professores em exercício nas áreas específicas de conhecimento pesquisadas.
- Deve haver um sistema de monitoria que possa avaliar o desempenho dos professores em todas as áreas específicas de desempenho.
- Deve criar-se um sistema de melhoria contínua que compara o empenho e a qualidade.
- O uso do material audiovisual deve ser incrementado.
- Novos métodos de ensino devem ser avaliados.
- Os dados de aproveitamento pedagógico devem ser usados localmente (pelas Universidades, a escola e a Direcção Provincial de educação e desenvolvimento Humano) para reflexão e reavaliação.

Bibliografia

Alberto, A. & Mahumane, G. (2000). *Avaliação do projecto Ligação Escola Comunidade*. Maputo, Mocambique: Ministério da Educação.

- Ben-Peretz, M. (1994). Teacher preparation, conception of teaching, evaluation: alternative policies. In Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (eds). *The International Encyclopaedia of Education* 2nd Edition. Vol. 10 (pp. 6035-6092). Oxford: Pergamon.
- Botha, R. J. and Hite, S. J. (2000). Outcomes-based education and quality: cursory remarks about a possible relationship. In *Educare* 1(29), (pp.129-141).
- Chapman, D.W. and Mählck, L.O. (1997). Changing what happens in schools: Central level initiatives to improve school practice. In Chapman, D.W., Mählck, L.O. and Smulders, A. (eds) *From Planning to Action: Government Initiatives for Improving School Level Practice*. Paris: International Institute for Educational Planning-UNESCO.
- Châu, G. (1996). A qualidade do ensino secundário em diferentes contextos de desenvolvimento. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Darling-Hammond, I. (1999). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. In *Education policy analysis archives*, 8(1), (pp.1-40).
- Dimmock, C. (1990). Managing for quality and accountability in Western Australian Education. In *Educational Review*. 42 (2), (pp.197-206).
- Grossman, P. L. (1995). *A psychological view of teacher - teachers' knowledge*. In The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. 2nd Edition. (pp.20-24). Columbia, SC: University of South Carolina.
- Howie S. (2002). *English language proficiency and contextual factors influencing mathematics achievement of secondary school pupils in South Africa*. Doctoral Thesis: University of Twente, Enschede.
- Kanu, Y. (1996). Educating teachers for the improvement of the quality of basic education in developing countries. In *International Journal of Educational Development*. 16(2), (pp.173-184).
- Medley, D.M. and Shannon D.M. (1994). Teacher Evaluation In Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (eds). *The International Encyclopedia of Education*, 2nd Edition. Vol.10, (pp.6015-6020). Oxford: Pergamon.
- Ministério da Educação e Cultura. (1980). *Projecto de Ligação Escola Comunidade*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.
- Myint, S. (1999). Japanese beginning teacher, perception of their preparation and professional development. In *Journal of Education for Teaching*, 25(1), (pp.17-29).
- Passos, A. F. J (2009). Uma análise comparativa da competência do professor e seu efeito sobre Desempenho dos alunos em Moçambique. Tese de Doutorado UP, Pretoria.
- Pearlman, M.A. and Tannenbaun, R. (2000). *Teacher evaluation practices in the accountability era*. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. and Wingate, L.A. (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp.609-641). Dordrecht: Kluwer Academi Publishers.
- Raudenbush, S., Eamsukawat, S., Di-Ibor, I., Kamali, M. and Taoklam, W. (1993). On-the-job improvements in teacher competence: policy options and their effects on teaching and learning in Thailand. In *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 15(3) Fall, (pp.279-297).
- Sander & Horn (1998) e Raudenbush, Eamsukawat, Di-Ibor; Kamali e Taoklam (1993) Holmes sobre a reforma educacional (em Kanu, 1996)
- Shah, S. (1995). Organization and Curriculum Planning. *The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education -Second Edition (1995)* Edited by Lorin W. Anderson -University of South Carolina, Columbia, SC, USA (pp.540-543).
- Shulman, L.S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In *Educational Researcher*, 15(2), (pp.4-14).

- Steyn, G.M. (1999). Professional development: a key to school improvement. In *South Africa Journal of Education*. 19(1), (pp.206-213).
- Warham, S. (1993). Reflections on Hegemony: Towards a model of teacher competence. In *Educational Studies*. 19(2), (pp.205-217).
- Westera, W. (2001). Competences in Education: a confusion of tongues. In *Journal of Curriculum Studies*. 33(1), (pp.75-88).
- Vergara, S. C. (1997). *Projecto e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo, Brasil: atlas.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso - planeamento e métodos*. (3ª. ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.

Legislação

- Moçambique, República Popular de. (1985). *Sistema Nacional de Educação - Linhas gerais - Lei*. Maputo, Moçambique. INLD
- Ministério da educação (2003). *Diploma Ministerial n° 61 Regulamento das escolas do Ensino Básico*. Moçambique. B.R. n° 24, I Série. Imprensa Nacional.

11. A influência da fraude académica versus “*minimizo*” na qualidade de formação de professores de Geografia na Universidade Pedagógica

Gessy José Carangueza
gessycarangueza@gmail.com

Resumo

A presente comunicação faz alusão “à influência da fraude académica versus do *minimizo*⁵ na qualidade de formação de professores de Geografia na Universidade Pedagógica” integrada na temática educação. O trabalho tem como objectivo reflectir sobre a influência da fraude académica na qualidade de formação dos professores de Geografia. Esta pesquisa procurou desenvolver a sua abordagem baseada em entrevistas feitas a 5 professores do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia e 60 estudantes do mesmo curso do 1º, 2º, 3º, 4º anos da UP-Nampula totalizando 65 intervenientes. Tem como objecto de estudo *fraude académica/minimizo* na qualidade de formação de professores de Geografia. Os *minimizos* têm-se tornado um instrumento bastante usado pelos estudantes nos momentos cruciais das avaliações (testes e exames) nas disciplinas de Geografia. Estes têm contribuído para reduzir o aproveitamento pedagógico e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes nas diferentes disciplinas leccionadas. Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes perdem muito tempo a produzirem os *minimizos* ao invés de preparem a matéria como forma de consolidação e para melhor realizarem os testes. Conclui-se que o *minimizo* tende a reduzir a qualidade de ensino e do aproveitamento pedagógico que conseqüente irá contribuir para que tenhamos professores pouco preparados. Propõe-se que os estudantes de Geografia busquem potenciar os *minimizos* para melhor consolidar a matéria leccionada e não como forma de consulta na hora dos testes ou exames.

Palavras-chave: fraude académica, *minimizo*, Geografia, qualidade de formação, professores.

1. Introdução

O Sistema da Educação é organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais.

A educação é, portanto, determinada pela sociedade, pela sua organização social, pelas suas características, ao mesmo tempo que contribui para a modelação e configuração da vida social dos indivíduos. Daí a necessidade de qualquer formação académica traduzir melhor qualidade para o desenvolvimento da sociedade e que o processo docente educativo seja eficiente. A avaliação é uma das actividades que permite avaliar o grau de desenvolvimento das competências dos estudantes para acompanhar o desenvolvimento cognitivo e estimulá-lo a uma produção científica.

Porém, a preocupação com o uso de fraude *minimizo* académica inviabiliza o processo avaliativo e o desenvolvimento de habilidades profissionais que abre espaço para ocorrência

⁵ O *minimizo* é considerado uma fraude académica no regulamento de avaliação da Universidade Pedagógica de Moçambique. Tem várias designações entre os estudantes como cábula em que eles buscam fazer um resumo da matéria indicada para avaliação, que podem usar como uma cópia no acto da sua realização.

do problema de qualidade de ensino nas diferentes disciplinas e do aproveitamento pedagógico. O factor é um fenómeno muito antigo no sistema de ensino e actualizado na denominação e nas formas de produção.

É neste sentido que a presente comunicação faz uma reflexão sobre a influência *minimizo* na qualidade de formação de professores de geografia na universidade pedagógica.

Esta abordagem teve como objectivo reflectir sobre a influência do *minimizo* na qualidade de formação dos professores de geografia. Esta pesquisa buscou desenvolver a sua abordagem a partir de entrevistas feitas a 5 docentes do Curso de Ensino de Geografia, 60 estudantes do mesmo curso do 1º, 2º, 3º, 4º anos da UP- Nampula totalizando uma amostra de 65 intervenientes e revisão bibliográfica. Tem como objecto de estudo *minimizos* na qualidade de formação de professores de Geografia.

As questões que se levantam neste trabalho são: qual é a influência da fraude académica/*minimizo* na qualidade de formação dos professores de Geografia na UP? Até que ponto se pode potenciar o uso *minimizo* para melhorar a consolidação dos conteúdos por parte dos estudantes?

O trabalho tem a seguinte estrutura: 1. Introdução; 2- contextualização; 3. Relação fraude académica/*minimizo* na qualidade da avaliação e do PEA; 4. A fraude académica/*mimimizo* e a qualidade de formação do professor de Geografia; 5. Conclusões e sugestões.

1. Contextualização

No actual currículo da UP introduzido em 2010, o currículo é baseado em competências. Prioriza o desenvolvimento do ensino centrado no estudante. Este é responsável pela produção do seu conhecimento baseado nos paradigmas aprendidos.

A formação de professores requer que estes tenham competências suficientes para lhes dar um nível de desenvolvimento do ensino e que seja conseqüente na sociedade. Esta responsabilidade obriga que haja uma formação de professores de qualidade e não uma acumulação de informações reproduzidas da sua formação. E um dos problemas que tem contribuído para a redução da qualidade de profissionais da educação é o uso de fraude académica nos processos avaliativos, denominado no seio dos estudantes de *cábula*, actualmente com nova denominação *minimizo*.

A expressão *cábula*, *cola*, é “um tipo de fraude académica” (Domingues, 2006, p. 11), um novo vocábulo tem sido frequentemente aplicado pelos estudantes o *minimizo* tem a mesma expressão referenciado pelo autor acima nos meandros das universidades, em particular a Universidade Pedagógica-Nampula pelos estudantes. Este instrumento é bastante usado nos

momentos de testes, exames e que na óptica de Alarcão (2012) este pode de certa forma comprometer a qualidade do ensino e a aprendizagem do estudante.

O conceito mais usado entre os estudantes da UP- Nampula para a expressão *minimizo* é cábula em forma reduzido informatizado ou não, como cópia de forma mínima possível de forma sintética que lhe serve de “guião, manual de consulta” nos momentos de avaliações.

Ramos (2012, cit em Rego, 2010, p. 190) afirma que “ao analisar a fraude no contexto académico deve ser entendida como uma tentativa de burlar os mecanismos de avaliação da produção individual e coletiva” (p. 18).

O Regulamento Académico da UP indica que a fraude académica é cometida pelo estudante que, de uma ou outra maneira use ou tente usar formas ilícitas para a realização de avaliações, como por exemplo:

- Durante as provas de avaliação ou exame for encontrado na posse de informações escritas ou sonoras não autorizadas;
- Durante as provas de avaliação ou exame se encontre a copiar ou a trocar indevidamente informações com colegas; durante as provas de avaliação ou exame seja substituído por uma outra pessoa;
- Não tendo direito de realizar determinada prova ou exame, apresenta-se na sala;
- Faça a transcrição literal e/ou parcial de Relatórios de Práticas Pedagógicas ou Técnico Profissionais, relatórios finais de estágio, monografias e outros trabalhos do género;
- Participa activamente na preparação ou realização de uma fraude (UP, 2014, p. 27)

A fraude em avaliações, papezinhos que são acomodados em canetas, tênis, manga, bolso, decote. Neles o conteúdo da disciplina disposto com letras minúsculas. A adrenalina aumenta pelo risco de passar um constrangimento, se o papelzinho for encontrado por um professor mais rigoroso e atento à questão da fraude na avaliação (Pimenta & Pimenta, 2011, p. 1).

Na mesma óptica Pimenta, Pimenta (2011) elucidam que a fraude académica funciona “como um exercício de um estudante que pretenda burlar as regras reproduzindo nas avaliações conhecimentos que realmente não domina” (p. 4).

Demonstra claramente esta relação da fraude académica/*minimizo* com o processo de avaliação. Para muitos de nós, professores avaliar constitui uma das actividades pedagógicas mais difíceis no processo de ensino aprendizagem. Quando nos confrontamos com situações que se expressam: como é que vou dar a prova? Que aspectos ou pontos vou avaliar/ que técnica de avaliação vou utilizar? (Abreu & Masseto, 1990). Estas questões se já são

complicadas para os professores tornam-se ainda mais complexas para os estudantes que se perguntam como organizar os conteúdos de forma sistematizada para realizar uma avaliação, demonstrar as competências adquiridas durante o processo.

Assim que Pimenta e Pimenta (2011) afirmam:

O processo de avaliação é determinante no cotidiano das pessoas. Mesmo sem nos apercebermos, avaliamos constantemente em função de nossas demandas. Nos estabelecimentos escolares, desde a Educação Infantil até as Instituições de Ensino Superior (IES), a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos estudantes estão sendo avaliados. A delicada e complexa tarefa de avaliar, realizada pelo professor, envolve competência e responsabilidade em relação à formação humanística, cidadã e acadêmica dos estudantes. Entretanto, apesar de sua importância no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação ainda é objeto de desconforto por parte de professores e estudantes e de preocupação para pesquisadores, pois, ou produz o fracasso escolar ou desqualifica a formação (p.4).

Na discussão do processo avaliativo merece menção a sua conceituação avaliação, “no nosso dia-a-dia efectuamos inúmeras avaliações: em contacto entre amigos, colegas, familiares, nos locais de trabalho e de diversão, a avaliação ocorre sempre” (Duarte, 2007, pp. 28-29).

Este é um processo contínuo que ocorre sempre no nosso ambiente de convívio entre as pessoas em relação a nós e o nosso habitat, isto também se opera nas diferentes actividades docentes. De forma mais específica destacamos a avaliação no processo de ensino aprendizagem como sendo “o processo sistemático, contínuo e integral destinado a verificar até que ponto os objectivos institucionais alcançados, ou seja, como está o rendimento dos alunos no assunto que está sendo ministrado e no curso que realiza” (Luckesi, 2000, p. 178).

A avaliação do ensino e da aprendizagem deve ser vista como um processo sistemático e contínuo, isto é, em todos os momentos do decorrer das actividades pedagógicas (processo de ensino aprendizagem) para observar comportamentos qualitativos e quantitativos nos estudantes.

Como elucida o regulamento da Universidade Pedagógica:

A avaliação é um processo formativo, contínuo, dinâmico, sistemático, que permite desenvolver no estudante o gosto e o interesse pelo estudo e investigação, identificar e desenvolver as suas potencialidades e a sua formação integral, estimular a auto-avaliação, contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula e desenvolver uma atitude crítica e participativa perante a realidade educacional, cultural e social (UP, 2014, p. 15).

O regulamento académico traz define vários objectivos da avaliação que elucida: há necessidade de um desenvolvimento de competências adquiridas no processo de formação

docente para partilhar o conhecimento, estabelecer uma relação entre aluno-professor que se vai consolidando no exercício de sua profissão, das quais:

- Determinar o grau de aquisição de um conjunto de competências, i.e., conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do estudante numa determinada disciplina, módulo ou actividade curricular;
- Comprovar a adequação e eficiência das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas;
- Identificar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a revisão de estratégias de trabalho;
- Fornecer ao estudante, ao longo do seu percurso, uma informação qualitativa e quantitativa do seu desempenho académico e técnico;
- Apurar o rendimento académico do estudante nas várias etapas da sua formação;
- Contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem (UP, 2014, pp.15-16).

Para Golias (1999), a avaliação da aprendizagem é um processo que visa acompanhar o desempenho e o progresso contínuo do aluno. Recomenda-se que esta prática seja desenvolvida permanentemente pelo professor.

No actual currículo de formação de professores da UP introduzido em 2010, o modelo baseado em competências busca reverter os erros do passado dos modelos anteriores trazendo inovação na grelha de formação de professores e não só com mais habilidades e de acordo com o desenvolvimento da sociedade.

As competências incorporadas no modelo de formação por competências são as seguintes: saber-conhecer, saber-fazer e saber ser e estar (FCS-UP, 2009). Assim, a grande massificação do Ensino Secundário Geral em Moçambique exige cada vez mais professores formados com qualidade e que garantam um processo de ensino-aprendizagem eficiente e de todo o sistema educativo (UP, 2014, p.10).

2. A relação da fraude académica/*minimizo* na qualidade da avaliação e do PEA

A questão do uso do *minimizo* leva-nos a reflectir sobre as questões de avaliação e do processo de ensino aprendizagem que estão intrinsecamente relacionados. Já que o uso deste instrumento está sempre associado ao processo avaliativo, tornando-se um problema no tipo de qualidade de formação dos professores e outros especialistas em diferentes áreas. Assim, que Zabalza (2007) elucida que os professores universitários têm uma grande influência e responsabilidade na formação e desenvolvimento dos estudantes.

Nessa mesma linha de pensamento, um estudo realizado para a UNESCO por Eckstein (2003, cit. em Pimenta & Pimenta, 2011) confirma o aumento da prática de fraude em todo o mundo

e as conclusões do estudo indicam este fenómeno, como uma ameaça grave para o funcionamento eficiente e para a confiança da sociedade na reabilitação e na segurança de suas instituições.

De facto o uso de fraude académica/*minimizo* tem deixado um pouco inquietos o corpo docente na UP- Nampula com uso de várias artimanhas para levar vantagem nos momentos de avaliação, momento este que serviria para auto-avaliação do processo docente educativo, torna-se uma situação conflituosa entre o estudante e os professores que acabam invalidando o teste/exame.

O uso destes instrumentos no processo avaliativo leva a que muitos estudantes repetiam a disciplina e/ou semestre visto que se for atribuído a nota de zero no teste dificilmente se recupera e acaba excluído, logicamente reduzindo o aproveitamento pedagógico na disciplina ou grupo de disciplinas.

3. Metodologia

Para esta pesquisa foram privilegiadas questões abertas, do tipo argumentativa com vista a:

- i. Reflectir sobre a relação do *minimizo* (fraude académica) com a qualidade de ensino;
- ii. Como os estudantes e professores têm encarado o uso do *minimizo* no PEA e forma de desencorajar esta prática;
- iii. Medidas de precaução com vista a extinguir ou minimizar e potenciar o desenvolvimento de competências.

A recolha desta informação foi por via de entrevistas que passaram a análise, discussão e resultados do conteúdo associado ao facto da autora ser professora de geografia e se ter várias vezes deparado com situações similares. A escolha dos sujeitos da pesquisa referenciada (5 professores de Geografia e 60 estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º ano repartidos em 15 de cada turma), do Curso de LEG foi aleatória intencionalmente atendendo às peculiaridades do trabalho que foca sobre este curso.

4. Discussão de resultados

A UP lecciona vários cursos e, a Licenciatura em Ensino de Geografia (LEG) é um deles e tem como objectivos introduzidos na reforma curricular em 2010:

- Formar profissionais de nível superior em ensino de geografia para responderem às necessidades do sector da educação e afins, garantindo o ensino da disciplina de geografia nos vários subsistemas de ensino;
- Proporcionar formação a nível *major* em geografia e *minor* em Turismo ou História;
- Formar quadros superiores capazes de pesquisar os saberes no campo das ciências geográficas e afins, contribuindo para a inter-relação sustentável entre a Sociedade e a Natureza;
- Promover o desenvolvimento das ciências geográficas e afins no país, na região e no mundo;
- Contribuir para uma formação deontológica, consubstanciada numa sólida educação moral e cívica (UP, 2014, pp.11-12).

Tendo em conta que este curso busca trazer novas abordagens sob ponto de vista nacional, regional, internacional e contribuir para a melhoria da qualidade de formação de professores de Geografia e do ensino da Geografia em Moçambique (UP-Faculdade de Ciências Sociais, 2009, p. 8).

Considerando que a geografia é uma ciência prática que busca interrelacionar as actividades do Homem com o meio físico e o produto desta relação para interpretar os fenómenos físico-geográficos e humanos que exigem que o professor tenha o domínio científico dos conteúdos para serem aplicados na prática. E não um mero professor reprodutor de conhecimento que coloca em causa a resolução de problemas práticos da alçada desta ciência. Como elucida Guerrero in Catellar (2005) a formação docente é uma das principais bases para a realização de mudanças na educação formal e na aprendizagem dos alunos relacionam-se com o tipo de aprendizagem orientada.

A escola é o instrumento fundamental nas mudanças ocorridas em todas as esferas da sociedade e para tal exigem que o professor esteja devidamente preparado para o exercício de práticas e procedimentos didáticos inovadores, motivadores, capazes de demonstrar para os alunos a evolução dinâmica da construção do conhecimento. O uso da fraude académica/*minimizo* coloca em *xequete mate* a qualidade de conhecimentos desenvolvidos na formação inicial e contínua dos futuros professores fundamentais para que estabeleça uma relação de significados para o conhecimento geográfico, possibilitando que em suas aulas os alunos compreendam o mundo em que vivem em seus conteúdos e conceitos correlacionados que propiciem a sua aplicação na prática cotidiana (Guerrero in Catellar, 2005).

O estudo revelou que no grupo dos professores que participaram da pesquisa é cada vez mais comum a prática do *minimizo* pelos estudantes, a influência deste no aproveitamento pedagógico e que afectam o desenvolvimento de competências. E que os estudantes não indicaram que tenham sido encontrados em situações desta natureza mas que já assistiram colegas que reprovaram em algumas disciplinas por conta do *minimizo*, infelizmente sem dados estatísticos da média de fraude por semestres ou ano. Pensamos na necessidade de cada vez mais se aplicar o regulamento desencorajando-os a estes actos e tornando-os mais conscientes do seu papel e que o uso de *minimizo* pode prejudicar a sua formação profissional. Mais que na óptica dos próprios estudantes e dos docentes o uso de *minimizo* pode atrofiar a mente do estudante, retardar o processo de ensino aprendizagem e os objectivos de formação profissional. Nas causas deste fenómeno, está a preguiça dos estudantes em explorar mais a sua capacidade mental e de sistematizar a matéria estudada que pode influenciar no desenvolvimento da capacidade de leitura e assimilação dos conteúdos. Se ressalta que a avaliação na perspectiva académica “o ensino é em primeiro lugar um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou. O docente é concebido como especialista nas diferentes disciplinas que compõem a cultura e sua formação estará vinculada ao domínio dessas disciplinas cujos conteúdos deve transmitir” (Sacristán & Gómez, 2000, p. 354).

Porém, a UP está tentando fazer o seu papel buscando desenvolver o ensino com cada vez mais qualidade trazendo ao mercado professores mais capacitados para fazer face a estes obstáculos actuais e a partir das práticas docentes corrigir este mal que assola o processo docente educativo.

O estudo revela ainda que o *minimizo* contribui sim para a redução da qualidade de ensino mas que em opiniões dos intervenientes pode-se usar este instrumento como uma ficha de leitura, uma maneira de consolidar os conteúdos leccionados, pode servir de guião para apoiar-se nos seus estudos como forma de reter a matéria, e no treinamento da sua mente. Penso que de facto pode-se potenciar o uso de *minimizo* não nos momentos de avaliações, mas como um recurso na preparação individual do estudante e na capacidade de sistematização da matéria.

5. Conclusões e sugestões

De forma resumida conclui-se que a influência da fraude académica/*minimizo* na qualidade de formação de professores de Geografia na universidade pedagógica é notória.

- Os estudantes usam estes instrumentos como auxílio nos momentos de avaliações;

- A preguiça nas leituras bibliográficas e a capacidade de sistematização da matéria estão na origem do problema;
- O uso de *minimizo* é também uma chamada de atenção para a auto-avaliação do processo docente educativo;
- O uso do *minimizo* também traz inovações de que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) é uma realidade, já que este instrumento muitas vezes usado com recurso aos materiais informáticos, copiadoras, etc.
- A UP está fazendo o seu papel para desenvolver com mais qualidade a formação académica;
- Os estudantes do curso de geografia aderem ao uso de *minimizo* como forma de rentabilizar o tempo de estudo.

Como resultado desta pesquisa sugere-se que:

- Há necessidade de desencorajar o uso de *minimizo* nos momentos de avaliações;
- Os estudantes devem aplicar o uso de *minimizo* como uma ficha de leitura nas suas preparações, para consolidação dos conteúdos leccionados;
- De certa forma os docentes aplicarem mais aulas práticas no ensino de Geografia para melhor capacitar os seus estudantes e a sua capacidade de retenção da matéria;
- A formação académica como professores de geografia sirva para resolver problemas práticos da sociedade e não como forma de reprodução do que se aprendeu na formação.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. C. de & Masseto, M. T. (1990). *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo, Brasil: Ed. Associados.
- Alarcão, M. (2012). Aprender não é “fazer cadeiras”... é construir conhecimento (s). *Revista Rua Larga*, 34 (março), pp. 8-9.
- Guerrero, A. L. A. (2007). Contribuições da teoria da actividade para formação continuada de professores de Geografia. In S. Castellar (org.). *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo, Brasil: Editora Contexto, pp. 113-114.
- Domingues, I. (2006). *O copianço na Universidade: o grau zero na qualidade*. Lisboa, Portugal: XXI/formalpress.
- Duarte, S. C. M. (2007). *Avaliação de Aprendizagem em Geografia: Desvendando a produção do fracasso escolar*. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Golias, Manuel (1999). *Educação Básica: temáticas e conceitos*. Maputo, Moçambique: Editora Escolar.
- Lukesi, C. C. (2000). *O que e mesmo o acto de avaliar*. São Paulo, Brasil: Revista Pedagógica.
- Pimenta, M. A. A. & Pimenta, S. A. (2011). Fraude em Avaliações de aprendizagens: Estudo Comparativo entre o Nordeste e o Sudeste do Brasil. Disponível em: <http://www.saece.org.ar/docs/congresso4/trab37.pdf>>. Acesso em 20 de Julho de 2015.
- Ramos, F. S. Fraude académica: uma análise ético-legislativa (Dissertação de mestrado), Uberaba. Brasil.

- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (2000). *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.
- Universidade Pedagógica- Faculdade de Ciências Sociais (2009). Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia com Habilitação em Ensino de Turismo ou Ensino de História, Maputo, Moçambique.
- Universidade Pedagógica (2014). Regulamento de Avaliação dos Cursos de Graduação e Pós-graduação, Maputo, Moçambique.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2ª. ed.). Madrid, Espanha: Narcea, S.A de Ediciones.

12. O Funcionamento do Conselho de Escola: Um estudo a partir da percepção da comunidade local e escolar

Eugénio José Ernesto
eugeniojose269@gmail.com

Resumo

Este estudo versa sobre o Funcionamento do Conselho de Escola: Um estudo a partir da percepção das comunidades local e escolar. O estudo enquadra-se na área da educação, foi realizado na Escola Secundária da Barragem, cidade de Nampula e teve como questão de partida o seguinte problema: De que forma as comunidades locais e escolar percebem o funcionamento do Conselho de Escola? O principal objectivo é de compreender o modo como as comunidades local e escolar percebem o funcionamento do Conselho da Escola. De forma específica, o estudo visa: i) descobrir o sentimento das comunidades local e escolar sobre o funcionamento do Conselho de Escola; ii) descrever as actividades dos membros do Conselho de Escola; iii) avaliar o desempenho dos membros do Conselho de Escola no ponto de vista das comunidades local e escolar. O estudo fundamenta-se nas componentes bibliográfica e empírica, e os dados foram recolhidos através das técnicas de entrevista e análise documental, tendo sido analisados mediante a técnica de análise de conteúdo. A componente bibliográfica inclui a legislação educacional destacando-se o Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio. O estudo assenta numa metodologia qualitativa com paradigma interpretativo e contou com 10 participantes. Em suma, o estudo conclui que a percepção das comunidades local e escolar do caso em referência é que o funcionamento do Conselho de Escola é satisfatório. Contudo, verificou-se que estas comunidades olham este órgão de forma acrítica, o que não lhes permite constatar falhas e anomalias no funcionamento do órgão.

Palavras-chave: conselho de escola; funcionamento do conselho de escola; comunidades local e escolar.

Introdução

Este trabalho tem como ponto de partida o seguinte problema: De que forma a comunidade local e escolar percebem o funcionamento do Conselho de Escola? O principal objectivo é de compreender o modo como a comunidade local e escolar percebem o funcionamento do Conselho da Escola. E especificamente, visa: i) descobrir o sentimento da comunidade local e escolar sobre o funcionamento do Conselho de Escola; ii) descrever as actividades dos membros do Conselho de Escola; iii) avaliar o desempenho dos membros do Conselho de Escola no ponto de vista da comunidade local e escolar. O trabalho enquadra-se na área das Ciências da Educação, especificamente na Administração e Gestão Escolar. A estrutura do trabalho compreende a presente nota introdutória incluindo a metodologia usada, seguida da revisão da literatura na qual apresentam-se as reflexões de alguns autores sobre os conceitos eleitos nesta elaboração. Mais adiante é feita a discussão dos resultados obtidos e apresentadas as principais conclusões, terminando então, com as referências bibliográficas.

Do ponto de vista metodológico importa referir que esta investigação insere-se na tipologia de estudo de caso, tendo sido levada a cabo na Escola Secundária da Barragem, cidade de Nampula. Quanto à abordagem, optou-se por uma investigação qualitativa com o paradigma

interpretativo. Segundo Vilelas (2009), “os estudos qualitativos não requerem o uso de técnicas estatísticas” (p.105), daí que nesta investigação procurou-se, essencialmente, colher as sensibilidades e opiniões da comunidade local e escolar sobre o funcionamento do Conselho de Escola. O estudo contou com 4 participantes sendo todos membros do Conselho de Escola. Para a recolha dos dados foram usadas as técnicas de entrevista semiestruturada e análise documental. E para a análise dos dados foi usada a técnica de análise de conteúdo. Estas técnicas afiguram-se bastante importantes na realização de investigações de cariz qualitativo devido às suas vantagens nelas (Afonso, 2014; Gil, 2012; Vilelas, 2009).

1. Conselho de Escola

Partindo da necessidade de fazer uma ligação entre as escolas e as comunidades locais como um dos mecanismos de envolvimento e de participação das comunidades na vida escolar, o governo de Moçambique criou o Conselho de Escola através do Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio (Ibraimo & Machado, 2014). Aliás, a Constituição da República de Moçambique, de 2004 refere no seu artigo 88 que a educação é um direito e dever de cada cidadão e, em reforço à isso, a lei do Sistema Nacional da Educação nº 6/92 de 6 de Maio, na alínea *a* do o artigo 1, indica que “o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias”. Reflectindo em torno da presente legislação, nota-se com clareza, que há uma abertura do Estado para a participação activa das comunidades locais e de outras entidades na materialização do processo educativo em Moçambique.

Com efeito, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano - MINEDH (2015) define o Conselho de Escola como “o órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino, ele funciona na escola em coordenação com os respectivos órgãos.” (p. 9), referindo também que o Conselho de Escola é constituído por todos os segmentos das comunidades local e escolar desde logo, o director da escola, professores, pessoal técnico administrativo, alunos, pais e/ou encarregados de educação e representantes da comunidade local, onde o presidente do órgão deve ser eleito no seio dos pais e/ou encarregados de educação ou da própria comunidade local.

A constituição do Conselho de Escola obedece a alguns passos cruciais (MINEDH, 2016), assim, o primeiro passo consiste na captação dos elementos para uma reunião de constituição do Conselho de Escola e de seguida, organiza-se e orienta-se a reunião para a eleição do Conselho de Escola. O terceiro passo consiste em convocar, preparar e dirigir a primeira

Assembleia Constitutiva para eleição do Presidente do Conselho de Escola. O quarto passo visa capacitar os membros do Conselho de Escola para o exercício das suas funções. Já o quinto e último passo visa ajudar a garantir o bom funcionamento do Conselho de Escola.

Com os objectivos de, primeiro, garantir uma gestão participativa e transparente da escola e, segundo, ajustar as directrizes e metas estabelecidas a nível central e local, à realidade da escola e da comunidade, o MINEDH (2015) referiu que o Conselho de Escola tem um mandato de dois anos consecutivos, renováveis uma vez e orienta-se por princípios previamente estabelecidos a nível central, devendo cumprir com as suas atribuições da área de gestão e administração escolar e da área de gestão pedagógica.

2. Princípios e Funcionamento do Conselho de Escola

Para além dos princípios de respeito dos documentos normativos; de promoção da unidade e participação da comunidade na melhoria da aprendizagem dos alunos; da iniciativa criadora dos membros; da cidadania e dos direitos da criança; de inclusão das COV's e de combate a corrupção, o funcionamento do Conselho de Escola decorre dentro dos parâmetros estabelecidos pelo ministério de tutela. Assim:

1. O Conselho de Escola funciona nas instalações da respectiva escola, num espaço criado para o efeito dependendo das condições existentes.
2. O Conselho de Escola reúne-se ordinariamente três vezes por ano, e extraordinariamente, quando for necessário.
3. No intervalo entre as reuniões ordinárias do Conselho de Escola, as Comissões de Trabalho reúnem-se com regularidade que deverá ser estabelecida por cada uma delas, em função das especificidades da sua área.
4. De todas estas reuniões deverá ser produzida a respectiva acta, que deve ser conservada em arquivo próprio (MINEDH, 2015, p. 25).

3. Comunidade

A comunidade é definida como um conjunto de pessoas que vivem no mesmo local e que realiza actividades diversas para o seu sustento (Basílio, 2014). Por seu turno, Gómez, Freitas e Callejas (2007) defenderam que “as comunidades são únicas pois a dimensão geográfica e administrativa, a interacção com base em interesses e necessidades e o tipo de organização caracterizam de forma específica cada comunidade” (p. 129). Já Francisco (2010) define

comunidade como a forma particular de expressão da própria sociedade. Assim, comunidade é:

conjunto de grupos e subgrupos de uma mesma classe social, que têm interesses e preocupações comuns sobre condições de vivência no espaço residencial e que, dadas as suas condições fundamentais de existência, tendem a ampliar continuamente o âmbito de repercussão dos seus interesses, preocupações e enfrentamentos comuns (Souza, 1999, pp. 67-68, cit. em Francisco, 2010, p. 78).

Por outras palavras, a sociedade pode ser entendida como o todo e a comunidade como parte do todo.

3.1. Comunidade local

A comunidade local seria aquela que vivendo numa determinada região na qual se encontra uma dada instituição, no caso vertente, a escola, tivesse sobre esta um interesse (Gómez, Freitas & Callejas, 2007; Sousa, 2007). Por outras palavras, a comunidade local é aquela que circunda a instituição escolar, vivendo perto da escola e levando as suas crianças e jovens para escola.

Na realidade a comunidade local configura um dos pontos focais deste trabalho na medida em que ela habita um espaço concreto e com necessidades reais de serviços e bens, sendo que um desses serviços é a educação. Como é sabido, a concretização dos serviços de educação é feita por uma instituição escolar, pelo que a instalação de uma escola constitui um ganho importante para a comunidade local.

3.2. Comunidade escolar

De forma geral, a comunidade escolar diz respeito aos segmentos que, de certa maneira, participam no processo educativo desenvolvido numa escola. De acordo com Teixeira (2010), a comunidade escolar agrupa professores, funcionários, pais/encarregados e alunos. A escola, enquanto organização é um sistema social e enquanto sistema aberto, ela está em relação permanente com o seu meio através de uma rede de comunicação entre os agentes educativos em particular a comunidade educativa (Mendonça, 2012). Neste trabalho, a comunidade escolar deve ser entendida como aquela que é composta pela comunidade interna da escola, isto é, pela direcção, pelos professores e outros funcionários da escola e pelos alunos.

4. Discussão dos resultados

Feita a recolha dos dados, seguiu-se o tratamento dos mesmos, que consistiu na sua codificação, categorização, inferência e respectiva análise, tal como recomendam Bardin (2013), Bogdan e Biklen (2013), Amado (2017) Assim, foram criadas três categorias, nomeadamente: i) composição do Conselho de Escola; ii) organização e funcionamento das comissões de trabalho e; iii) tomada de decisões.

No que diz respeito à primeira categoria constatou-se uma contradição do número dos membros do Conselho de Escola, isto é, por um lado os dados revelam que são vinte e um membros, tal como orienta o MINEDH (2015), por outro lado, a acta analisada da reunião que constituiu o Conselho de Escola indica que são vinte membros, o que significa que nem todos os membros do Conselho de Escola têm o domínio do número de membros deste órgão, muito menos conhecem a orientação ministerial.

Quanto à segunda categoria, os dados mostram que são realizadas reuniões do Conselho de Escola mas em número não específico por cada ano lectivo. Mostram igualmente que quem convoca as reuniões é o presidente do Conselho de Escola e a direcção da escola (E1 e E2). Os entrevistados divergiram nas suas respostas em relação ao número de comissões de trabalho existentes no Conselho de Escola, sendo que uns apontam três e outros quatro como o número total de comissões do CE. Outros ainda referiram não saber o certo número das comissões, o que pode significar o desconhecimento do manual referente a constituição e funcionamento do Conselho de Escola. Entretanto, feita a análise da acta de reunião da constituição do conselho daquela escola, constatou-se que existem quatro comissões sendo a primeira a da área de finanças, a segunda da área de saúde e saneamento escolar, a terceira do desporto e cultura e a quarta da área de compras. Na terceira e última categoria os dados indicam que quem dirige o Conselho de Escola "é o presidente do Conselho de Escola" (E1) e "o director da escola" (E3).

Analicamente, nota-se a existência de um paralelismo na direcção deste órgão. Entretanto, a literatura consultada defende que o presidente do Conselho de Escola é a entidade que deve dirigir o órgão. No que tange à tomada de decisões, os dados indicam que quem as toma é "o plenário" (E2), "é o director da escola e presidente do Conselho de Escola" (E4). Isso dá a entender que os membros do Conselho de Escola participam na tomada de decisões, o que é um sinal positivo rumo à participação comunitária neste tipo órgão. Aliás, só uma escola

cujas decisões são tomadas com a participação activa das comunidades é que pode responder aos seus anseios e pode desenvolver-se institucionalmente.

5. Conclusão

Partindo da discussão dos resultados obtidos, chegou-se à uma primeira conclusão de que a percepção da comunidade local e escolar do caso em estudo é que o funcionamento do Conselho de Escola é razoável e satisfatório, o que pode significar que este órgão é visto, a nível local e escolar, como tendo um funcionamento saudável. Na realidade, chegou-se a uma segunda conclusão de que a comunidade local e escolar olham o funcionamento do Conselho de Escola de forma acrítica, o que não lhes permite identificar falhas que possam estar ocorrer no funcionamento deste órgão, sendo necessário que ela mude de postura e passe a olhar de forma diferente para o bem da escola e da mesma comunidade.

Concluiu-se também que a maior preocupação das comissões de trabalho do Conselho de Escola reside na discussão das questões ligadas à gestão dos fundos provenientes do Apoio Directo à Escola (ADE), perdendo-se por isso, a oportunidade de debater e encontrar soluções para o problema da gravidez precoce, casamentos prematuros das alunas e sobretudo, do assédio sexual dos professores às alunas. Esta situação constitui por si, um enorme desafio para o sector da educação que deve procurar fiscalizar, avaliar e melhorar a atuação do Conselho de Escola, com vista a contribuir para o desenvolvimento da própria escola e do país, em geral.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel João.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. (4ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Basílio, A. (2014). *Papel do Conselho da Escola no Sistema Educativo Moçambicano: um estudo de caso*. Recuperado em: http://www.ucm.ac.mz.repositorio.ucp.pt/.../FINAL_REVISTA_Papel%20do%20Conselho%20de%20Escola%2.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Diploma Constituição da República de Moçambique (2004). Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Francisco, A. A. (2010). *Desenvolvimento comunitário em Moçambique: contribuição para a sua compreensão crítica* (2ª. ed.). Maputo, Moçambique: Editora BS.

Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.

Ibraimo, M. N. & Machado, J. (2014). *O Conselho de Escola como espaço de participação da comunidade*. Recuperado em: <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/download/24/24>.

Acesso em: 20 de Outubro de 2017.

Lei 6/92, de 6 de Maio, (Lei do Sistema Nacional da Educação).

Mendonça, G. C. F. (2012). *O Envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola: Caso da Escola Secundária Manuel Lopes- Cidade da Praia*. Praia, Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Memória monográfica de licenciatura.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2016). *O Conselho de Escola Passo a Passo: Guião de apoio à capacitação do Conselho de Escola Primária*. Maputo, Moçambique: MINEDH.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2015). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária*. Maputo, Moçambique: MINEDH.

Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio.

Sousa, N. J. (2007). *Desenvolvimento Económico* (5ª. ed.). São Paulo. Editora Atlas.

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

13. Subsídios para a Abordagem da Expressão de Posse em Português – a 8ª Classe Diurna da Escola Secundária de Namicopo como Pretexto, 2010.

João Nasseco
jnasseco@ucm.ac.mz

Introdução

O presente artigo visa, fundamentalmente, estudar um problema didáctico – pedagógico com que se deparam os alunos da 8ª classe, Turma 6, Curso Diurno, da Escola Secundária de Namicopo, cidade de Nampula.

Trata-se do uso incorrecto de Pronomes Possessivos nos discursos produzidos pelos alunos da 8ª classe da Escola referenciada. O estudo baseia-se em trabalhos e outros dados colhidos em 2010.

O tema em estudo reveste-se de certo interesse se considerarmos que, no quotidiano, os pronomes possessivos são usados com bastante frequência, o que torna este instrumento linguístico causa de alguns erros, sobretudo na aprendizagem.

Com efeito, esta problemática levanta algumas questões:

- a) O que é pronome?
- b) Porquanto é frequente ouvir alguém dizer: "Vou comprar o meu caderno", nos perguntamos se alguém compra uma coisa que já é sua.
- c) Que outros valores têm estes pronomes, além da expressão de posse?
- d) Qual é o sentido dos possessivos nas frases ?

A ocorrência do problema de uso incorrecto de pronomes possessivos foi registada durante os diálogos mantidos com alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Namicopo (ESN), concretamente, os da Turma 6, aquando da realização das Práticas Pedagógicas IV.

As teorias apresentadas por autores como Cunha 99; Vilela 99; Pinto e Lopes 2005; Nunes 2002 e outros, permitem perceber melhor quando é que o uso de possessivo é correcto ou não.

O uso incorrecto de pronomes possessivos torna-se problema grave, quando abrange a muitos alunos do Ensino Secundário Geral, daí que seja pertinente aperfeiçoar o seu conhecimento e estratégias de ensino para a superação de dificuldades relacionadas com o emprego deste elemento linguístico.

Por causa disso, este artigo tem por objectivo geral: analisar os vários erros cometidos pelos alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Namicopo, no uso dos pronomes possessivos, para, depois, propor estratégias de ensino do tema em análise.

Quanto aos objectivos específicos do presente artigo, estes consistem em:

- Identificar as causas do uso incorrecto de pronomes (possessivos substantivos e adjectivos);
- Elencar as regras de uso de pronomes possessivos;
- Propor as alternativas para a superação do problema.

As questões apresentadas orientaram-nos para uma pesquisa do tipo exploratória, em que a recolha de dados teve como hipóteses as seguintes:

Hipótese 1. Os professores acham que os alunos da 8ª classe conhecem o funcionamento dos pronomes possessivos nas classes anteriores, o que suscita sua pouca atenção na abordagem do tema.

Hipótese 2. Os alunos produzem discursos na base da transferência linguística da L1 para Português, o que resulta no uso incorrecto de pronomes possessivos.

Para a concretização dos objectivos desta pesquisa adoptou-se um conjunto de instrumentos metodológicos e técnicos com vista ao alcance das metas traçadas:

A observação directa dos discursos proferidos pelos alunos serviu basicamente para verificar o nível de competência quanto ao uso de pronomes possessivos.

Para além da observação directa, a pesquisa baseou-se também em diálogos mantidos com os alunos da 8ª classe de outras turmas, e com professores que leccionam a classe em referência. Igualmente, foram usados questionários dirigidos aos alunos e professores para complementar a colecta de dados.

Com o questionário dirigido aos professores pretendia-se recolher as sensibilidades destes profissionais inerentes ao tema em estudo.

Esta pesquisa é também bibliográfica, uma vez que a revisão de alguma literatura sobre a matéria serviu de base de apoio teórico ao trabalho e para a análise da prática lectiva na Escola Secundária de Namicopo. Em relação a essa prática foram recolhidos depoimentos dos professores sobre o mesmo assunto.

Em termos estruturais, o trabalho comporta quatro capítulos:

No primeiro, apresenta-se o marco teórico (fundamentação teórica), constituído por um conjunto de teorias em torno dos pronomes possessivos;

No segundo capítulo, descreve-se, na generalidade, a metodologia do estudo;

No capítulo terceiro, procede-se à análise e interpretação dos dados;

E, finalmente, no quarto capítulo apresentam-se propostas atinentes aos procedimentos ou estratégias a adotar na abordagem dos pronomes possessivos.

I. Marco teórico

O estudo em curso foca o ensino dos pronomes possessivos, ou seja, a gestão das estratégias de ensino neste âmbito, procurando encontrar formas para melhorar o ensino da Língua Portuguesa.

Segundo Pinto e Lopes (2005, p. 139), os pronomes são " palavras que substituem ou remetem para um nome, adjectivo, grupo ou frase". Dividem-se em várias subclasses, do mesmo modo que os determinantes.

O emprego dos pronomes permite evitar repetição de uma palavra ou até de uma frase. Com efeito, o pronome pode substituir:

Um grupo nominal;

(1) A tua amiga passou aqui com o irmão. *Ela* estava com pressa.

Uma frase;

(2) A Helena está muito zangada. O João sabe-*o* bem.

Um grupo preposicional;

(3) Deu a chave à vizinha. Ou: Deu-*lhe* a chave.

As várias subclasses dos pronomes distinguem-se em: Pronomes Pessoais; Pronomes Possessivos; Pronomes Demonstrativos; Pronomes Indefinidos; Pronomes Interrogativos e Pronomes Relativos. Todavia, o nosso estudo cinge-se na subclasse que envolve os pronomes possessivos sob os pontos de vista de vários autores.

Assim, na perspectiva de Vilela (1999, p. 213), os pronomes possessivos adjectivos são as "palavras que indicam posse e derivam do genitivo do pronome pessoal: de mim (-*meu*), de ti (-*teu*), etc., e têm, por isso mesmo, ligação directa com os pronomes pessoais: *meu*- eu, *teu*-tu, *seu*- ele, nós- *nosso*, vós- *vosso*, etc."

Vilela (1999) acrescenta que os pronomes possessivos podem funcionar como determinantes e como substantivos.

Como substantivos ocorrem na seguinte sequência: artigo possessivo:

(4). Queres escrever com a *tua* esferográfica?- Sim, prefiro *a minha*.

Olhando para os pontos de vista de outros autores, o conceito de pronomes possessivos não se restringe à apreensão do objecto possuído e o respectivo possuidor, ainda que o objecto possuído seja coisa, pessoa e outras entidades, seres materialmente existentes ou não, porque os pronomes possessivos acrescentam à noção de pessoa gramatical uma ideia de posse e são, em regra, pronomes adjectivos, equivalentes a um adjunto adnominal antecedido de preposição de (de mim, de ti, de nós, de vós, de si), mas podem empregar-se como pronomes substantivos, conforme se demonstra:

(5) Meu livro é este. (adjunto adnominal = pronome adjectivo)

(6) Este livro é o meu. (pronome substantivo)

I.1. Dicotomia dos Pronomes Substantivos vs Pronomes Adjectivos

Para Cunha (1999, p. 277), os pronomes desempenham, na oração, as funções equivalentes às exercidas pelos elementos nominais. Servem, pois:

a) para representar um substantivo:

(7) Os campos, que suportam a longa presença solar a queimá-los incessantemente, recebem agora a água abundante com uma gula feliz.

b) para acompanhar um substantivo determinando-lhe a extensão do significado:

(8) Quanto valem, és capaz de dizer? Leques espanhóis de seda, de *alguma* bisavó do *meu* tio cônego, com estas pérolas de prata e oiro.

No primeiro caso desempenham a função de um substantivo e, por isso, recebem o nome de *pronomes substantivos*; no segundo, chamam-se *pronomes adjectivos*, porque modificam o substantivo que acompanham, como se fossem adjectivos.

Por isso, o pronome possessivo concorda em género com o substantivo que designa o objecto possuído; e em pessoa, com o possuidor do objecto em causa.

(9) Cada um tratava do *seu* corpo, da *sua* alma, dos *seus* ódios.

(10) Eu estava na porta da *minha* casa, casa de passeio – alto, com a *minha* mãe e *meu* pai.

(11) Este *nosso* problema não tem solução, mas o *vosso* problema tem.

(12) *Suas* mudanças súbitas, *seu* jeito provocante, *sua* mímica muito feminina me fazem lembrar a Jandira, mulher que tantas vezes desaparece a *meus* olhos, em *nossas* conversações.

O conceito de posse ora descrito é mais vasto, pois vai para além da:

"*fruição de uma coisa ou direito; estado de quem possui ou frui uma coisa em seu poder; acção ou direito de possuir um título de propriedade, acto pelo qual alguém é investido ou investe num direito, num cargo ou dignidade, o mesmo que designar haveres, bens, riqueza, aptidão e capacidade*".

Na tentativa de clarificar a conceituação de pronomes possessivos, Cunha e Cintra (1999, p. 318) afirmam que "os pronomes possessivos são o tipo de pronomes que fazem uma referência às pessoas do discurso, indicando uma relação de posse". Os pronomes possessivos mantêm uma estreita relação com os pronomes pessoais, pois indicam aquilo que cabe ou pertence aos seres indicados pelos pronomes pessoais.

I.2. Posição do Pronome Possessivo

Normalmente o pronome possessivo adjectivo precede o substantivo a que se refere; nada impede, porém, que ele venha empregue após o substantivo.

(13) Não durma na *minha* cama.

(14) Passe bem, filho *meu*.

Dada a importância que os pronomes possessivos adjectivos têm na vida das pessoas no geral, nos alunos em particular, a Wikilivros, livros abertos por um mundo aberto, (informação da Internet obtida em 20/12/2010) designa estes pronomes por pronomes possessivos adjectivos ou pronomes adjectivos possessivos nas seguintes acepções características na relação Português e Inglês:

- a) Existe, quanto ao uso, uma relação entre os pronomes rectos e os pronomes possessivos adjectivos:

(15) "meu" (Inglês:"my") refere-se a "eu" ("I"), "nosso" ("our") refere-se a "nós" ("we") , e assim por diante;

- b) Os pronomes possessivos adjectivos exigem obrigatoriamente o uso de um complemento (nome de uma coisa possuída ou de pessoas):

(16) *Meu* livro é velho. = *My* book is old.

Neste caso, nunca um pronome possessivo adjectivo é usado sem o respectivo complemento, como, por exemplo, no final de uma frase.

- Este livro é *meu* = This book is *my*.

A frase em Inglês acima está errada, pois nela, o pronome "my" é um pronome possessivo adjectivo, ao invés de um pronome possessivo substantivo e, a frase em Português expressa acima está correcta, porquanto nela está patente o pronome "meu" que é um pronome possessivo adjectivo.

Os pronomes possessivos são relacionados com os pronomes rectos – em Inglês e Português.

Pronomes rectos (pessoais) = Pronomes Possessivos Adjectivos.

eu-I //my = meu, minha, meus, minhas (de mim);

tu-you //you = teu, seu, tua, sua (de ti, de você);

ele-he//his = seu, sua (dele);

ela-she//her = seu, sua (dela);

it//its = seu, sua (de objectos ou animais);

nós-we//our = nosso, nossa, nossos, nossas (de nós);

vós-you//your = vosso, vossa, vossos, vossas (de vós);

eles, elas-they//their = seus, suas (deles, delas: de pessoas, de objectos, de animais).

- *My* book is very old. = *Meu* livro é muito velho.

- *Her* pen is blue. = *Sua* caneta é azul ou A caneta *dela* é azul.

- *Your* pencil is red. = Seu lápis é vermelho ou O lápis *de você* é vermelho.

Pinto e Lopes (2005, p.141) corroboram as ideias dos outros autores, ao afirmar que

"A forma dos pronomes possessivos adjectivos é igual a dos determinantes possessivos. Indicam o possuidor ou os vários possuidores do objecto ou dos objectos designados pelo nome que substituem".

I.3. Concordância dos Possessivos

Concordam em género e número com o objecto possuído e em pessoa com o possuidor do objecto. Este princípio teórico é sustentado pelos exemplos seguintes:

(17) Podes contar com a *minha* amizade. Eu contarei com a *tua*.

(18) A Ana elogiou os *teus* desenhos, mas também gostou dos *meus*.

Pinto e Lopes (2005) defendem também que o determinante possessivo, como o nome indica, exprime uma ideia de posse.

Costuma aparecer precedido de outro determinante, o artigo definido. Por vezes, é reforçado com a palavra *próprio*, que intensifica a noção de posse. Os exemplos a seguir são a confirmação da descrição ora exposta:

(19) Cedi-lhe *o meu* guarda-chuva para não se molhar.

(20) Cedi- lhe *o meu próprio* guarda-chuva para não se molhar.

I.4. Valores do Possessivo

O Pronome Possessivo não exprime sempre uma relação de posse ou pertinência, real ou figurada. Na língua moderna, tem assumido múltiplos valores, por vezes bem distanciados daquele sentido originário. Portanto, há casos em que à ideia de posse se sobrepõe uma grande tonalidade afectiva, como a seguir se exemplifica:

(21) O Rui sabe muito, mas não estava nos *seus* dias: correu-lhe mal a prova .

(22) Lá estás tu com as *tuas* brincadeiras.

Segundo Pinto e Lopes (2005, p. 147), o possessivo presta-se, como é natural a valores variados e a exprimir semas próprios de outras categorias gramaticais, como "proximidade", "cerca de", etc.:

(23) Ele deve ter os *seus* sessenta anos.

(24) Gosto muito dos *meus* Baptista Bastos e Cardoso Pires.

(25) Vou viver com os *meus* na Beira.

I.5. Outras Modalidades de expressão de Posse

Existem outras acepções sobre os pronomes possessivos, daí que se fale de outras modalidades que indicam a posse por afeição:

a) Possessivo Adjectivo de deferência, de respeito, de polidez.

(26) Adeus ! – Bom dia, *meu Comandante*.(deferência)

(27) Morrer, *meu Amo*, só uma vez ! (respeito)

(28) Não posso deixá-lo um instante, *meu Fidalgo*.(polidez)

b) Possessivo Adjectivo de intimidade, de amizade.

(29) Dispõe de mim, *meu velho*, estou às suas ordens, bem sabe.

(30) Hoje, *meu caro* António, temos de festejar a presença do meu rapaz.

(31) Não há nada mais certo, *meu amigo* - respondia D. Clara.

c) **Possessivo Adjectivo de simpatia, de interesse** (com referência à personagem de uma narrativa, autor de leitura frequente, a clubes ou associações de que seja sócio, etc.).

(32) Não sei para onde vou mandar o *meu* herói ... – disse com um falso sorriso.

(33) Como está *nosso* Comandante?

Os pronomes possessivos adjectivos com valores afectivos servem, por vezes, para acentuar um sentimento.

I.6. Formas Especiais de Expressão de Posse

A ideia de posse pode ser expressa de outras formas que não sejam pronomes, o que chamamos de formas especiais para a expressão de posse: ser de...; pertencer a...; ser dono...; herdar...; tomar posse... etc.

(34) Este talhão *é de* Augusto. (com verbo SER + DE + NOME)

(35) Este talhão *é de meu* pai. (com verbo SER + DE + POSSESSIVO + NOME)

Nesta frase (35), há duas relações de posse . A primeira relação de posse indica que o talhão pertence ao pai do autor do discurso, onde o possuidor é pai e o objecto possuído é o talhão, a partir da expressão " ser de ", que denota posse. A segunda relação de posse está expressa pelo pronome possessivo adjectivo " meu " , que indica outra relação de posse, cujo possuidor é representado pela pessoa gramatical " eu " (meu) e o objecto possuído é a pessoa = pai.

(36) A sala de aula *pertence* a duas turmas. (verbo PERTENCER)

(37) A Joana *herdou* a casa pequena. (verbo HERDAR)

(38) O Valdemar *é dono* do carro azul. (ser DONO)

Identifica-se como possuidor "O Valdemar" e o objecto possuído é "o carro azul", conforme a frase expressa em 38.

Na perspectiva de Vilela (1999, p. 215), os pronomes possessivos como determinantes ocorrem nas seguintes sequências:

- artigo + possessivo + nome; (O meu talhão.)

- artigo + possessivo + adjectivo + nome; (A tua bela cidade.)

- demonstrativo + possessivo (+ adjectivo) + nome; (Aquela vossa (triste) realidade.)

- demonstrativo + nome + possessivo; (Esse comportamento vosso.)

- todos/ambos + artigo + possessivo + nome; (Todos os meus sócios.)
- possessivo (+ adjectivo) + nome; (Seu (bom) nome.)
- indefinido/numeral + nome + possessivo;(Qualquer amigo meu);(Quatro patos meus.)
- nome + possessivo. (Pai nosso.)

I.7. O uso ou não do artigo permite diferenciações matizadas¹, Vilela (1999)

(39) Aquele senhor é *meu* adversário político [o que tu não sabias]vs.

(40) Aquele senhor é *o meu* adversário político [de quem já te falei

(1) Quer dizer que são realçadas; avivadas; cloridas ou mesmo pintadas.

Nota-se que, normalmente, se usa o artigo com o possessivo, embora haja sequências em que o artigo não pode ocorrer:

(41) Falo em *meu* nome vs Falo no *meu* nome.

(42) Faço as coisas por *minha* conta. (e não pela minha conta)

(43) *Vossa* Excelência pode regressar hoje? (não *a* Vossa Exelência...)

O possessivo não se usa com os chamados "inalienabilia" [= inalienáveis], tudo aquilo que se pressupõe que é pertença própria ou de que não podemos dispor:

(44) Ele partiu o braço. Vs Ele partiu o *seu* braço.

(45) Ele continua a viver com a família. [vs com a *sua* família]

(46) Não levo o casaco [vs. Não levo o meu casaco].

I.8. Reforço dos Pssessivos

Para se enfatizar ou realçar a ideia de posse, pode haver um reforço da possessividade com *próprio* ou *mesmo*, conforme referem os autores citados.

(47) Ele defende-se com os *seus próprios* meios.

(48) Estás sempre vaidosa com o *teu mesmo* amor.

I.9. Função Sintáctica dos Possessivos

À semelhança do que vários outros autores dizem, Nunes et al (2002, p. 101) destacam o funcionamento sintáctico e o sentido dos pronomes possessivos.

Quanto ao funcionamento sintáctico, os pronomes possessivos substituem um nome e desempenham a função sintáctica desse nome. Aparecem geralmente precedidos de artigo definido, como se ilustra nas frases seguintes:

(49) Podes levar *a minha* bicicleta, visto que *a tua* tem um pneu furado.

(50) Estes discos são *meus*; *os teus* estão guardados.

(51) Já foste ver as notas? *As minhas* são razoáveis.

Tabela 1: Relação entre os Pronomes Pessoais e os Possessivos

Pron. Pessoais	Pron. Possessivos	Pron. Pessoais	Pron. Possessivos
Eu	meu, minha...(s)	nós	nosso, nossa...(s)
Tu	teu, tua... (s)	Vós	vosso, vossa...(s)
ele, ela	seu, sua... (s)	eles, elas	seus, suas...

O pronome "Você" representa a simplificação de “vossemecê”, que ainda hoje é usada na linguagem popular e resulta da aglutinação de *vossa mercê*, fórmula de tratamento cerimoniosa existente em trechos do século XVII.

Emprega-se a 3ª pessoa do pronome possessivo (seu, sua; seus, suas) em vez da 2ª pessoa, quando a forma de tratamento é cerimoniosa, tal como se verifica nos pronomes pessoais.

(52) Eu trouxe a *sua* carta. (em vez de *tua*)

Uma vez que os pronomes possessivos apresentam marcas de género, de número e de pessoa, torna-se imprescindível descrever estas formas e representá-las em quadro ou tabela.

Tabela 2: Identificação do Possuidor, Pessoa, Número e Género nos Possessivos

	Pessoa	Singular		Plural	
		Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Um Possuidor	1ª(Eu)	meu	minha	meus	minhas
	2ª(Tu)	teu	tua	teus	tuas
	3ª(Ele(a))	seu	sua	seus	suas
Vários Possuidores	1ª(Nós)	nosso	nossa	nossos	nossas
	2ª(Vós)	vosso	vossa	vossos	vossas
	3ª(Eles(as))	seu	sua	seus	suas

As formas *seu, sua, seus, suas* aplicam-se indiferentemente para um possuidor da 3ª pessoa do singular, ou da 3ª pessoa do plural, seja este possuidor masculino ou feminino, como se pode notar:

(53) Ele tem o *seu* carro em circulação.

(54) Eles têm os *seus* carros em circulação.

(55) Ela tem o *seu* carro em circulação.

(56) Elas têm os *seus* carros em circulação.

I.10. Ambiguidade do Possessivo da 3ª Pessoa

O facto de o possessivo concordar unicamente com o substantivo denotador do objecto possuído provoca, não raro, dúvida (ambiguidade) a respeito do possuidor.

(57) Doutor, o António levou a *sua* filha.

Para evitar qualquer ambiguidade, o Português oferece-nos o recurso de precisar a pessoa do possuidor com a substituição de *seu* (s), *sua* (s) pelas formas *dele* (s), *dela* (s), *de você*, *do senhor* e outras expressões de tratamento.

(58) Estando com Júlia, Pedro fez comentários sobre os *seus* exames.

A frase expressa é um enunciado equívocante: os comentários de Pedro podem ter sido feitos sobre os exames de Júlia; ou sobre os exames dele, Pedro; ou, ainda, sobre os exames de ambos (Júlia e Pedro). Assim sendo, o locutor deverá explicitar a sua intenção: com *dele*, *dela*, *deles*, *delas*.

(59) Estando com Júlia, Pedro fez comentários sobre *os exames dela*.

(60) Estando com Júlia, Pedro fez comentários sobre *os exames dele*.

(61) Estando com Júlia, Pedro fez comentários sobre *os exames deles*.

I.11. Emprego do Possessivo pelo Oblíquo Tónico

Excepcionalmente, em certas locuções prepositivas, o pronome oblíquo tónico, que deve seguir a preposição e com ela formar um complemento nominal do substantivo anterior, é normalmente substituído pelo pronome possessivo correspondente. Assim:

(62) em frente *de ti* = em *tua* frente, ou: *na tua* frente;

(63) ao lado *de mim* = ao *meu* lado;

(64) em favor *de nós* = em *nosso* favor;

(65) por causa *de você* = por *sua* causa.

Veja-se, por exemplo, este passo, no qual a expressão *em teu louvor* equivale a em louvor *de ti*:

Negrinho do Pastoreio,

Venho acender a velinha

Que palpita *em teu louvor*. (em louvor de ti)

I.12. Substituição de Pronome Possessivo por Pronome Oblíquo

O pronome possessivo, em certas ocasiões, pode ser substituído por pronome oblíquo equivalente.

(66) O sangue manchou-*me* a calça. (O sangue manchou a *minha* calça).

Segundo a ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA (1994, p. 407), "os adjectivos possessivos são os chamados pronomes possessivos adjectivos, ou adjectivos pronominais possessivos: *meu, teu, seu, nosso, e vosso; minha, tua, sua, nossa, e vossa; meus, teus, seus, nossos e vossos; minhas, tuas, suas, nossas e vossas*".

Os adjectivos pronominais possessivos funcionam como especificadores de pessoa ou coisa em suas várias relações de espaço (*aqui, aí, lá, ali...*), posse (*meu, teu, minha, tua...*) e outras (*dono, ser de, pertencer...*).

Tanto na oralidade como na escrita, existem em Português várias modalidades de expressão de pertença ou posse, que são utilizadas de acordo com o contexto de comunicação.

É importante recordar-se da relação meronímica | hiponímica para se entender melhor a possessividade, pois:

a) Não se deve confundir a relação de posse propriamente dita com a relação de meronímia | holonímia. Assim, são semanticamente diferentes, apesar de possuírem a mesma estrutura superficial, conforme as situações descritas nas frases seguintes;

(67) *Caderno do João*. (posse)

(68) *Nariz do João*. (parte do João = Nariz que é merónimo e João é holónimo)

b). Se uma frase, na forma afirmativa expressa a ideia de posse, a sua correspondente negativa também exprimirá noção de posse (João não é *dono* do restaurante vs João é dono do restaurante).

II. Método do estudo

2.1. Pontos de incidência do estudo

O estudo em curso incide numa confrontação de aplicação de estratégias de ensino dos pronomes possessivos aos alunos da 8ª classe, por forma a terem competência discursiva adequada no emprego dos pronomes em alusão, razão pela qual os seus diversos pontos convergem para uma pesquisa descritiva, porquanto os alunos aplicam os PP's , fazendo a transferência linguística de L1 para Português, L2.

Assim, para a solução do problema que nos propusemos a investigar, servimo-nos da pesquisa de campo e da pesquisa bibliográfica, apoiando-nos no método hipotético – dedutivo que consiste em deduzir as propabilidades que originam o problema e questionário escrito dirigido aos alunos e professores como técnica para a recolha de dados.

Um outro procedimento de recolha de dados foi a promoção de conversas com os alunos fora da sala de aulas (no decurso de intervalos), ou seja, os mesmos alunos que com frequência proferiam os discursos seguintes: “Vamos comprar os nossos refrescos na cantina” ; “O meu tio comprou-me a minha pasta”; discursos estes que constituem o centro da nossa atenção (problema em estudo). As conversas constituíram a recolha de dados, porque possibilitaram o registo dos factores que erradamente guiam aos alunos no emprego dos possessivos. A conversa tinha por finalidade saber a naturalidade do aluno e a partir daí identificar a L1.

Com os diálogos abertos esperava-se apurar as verdadeiras causas do uso inadequado dos pronomes possessivos. Os distintos diálogos mantidos com os alunos foram extensivos aos professores da disciplina de Língua Portuguesa, em especial aos que leccionam a 8ª classe e tinham por finalidade registar a sensibilidade de cada um no que concerne às dificuldades ligadas à produção oral de discursos com os pronomes possivos devidamente empregues.

Para a efectivação da pesquisa nesses moldes, constituiu-se um guião do questionário, o qual facilitou a recolha, análise e interpretação de dados. A consulta bibliográfica complementou o estudo. É pertinente referir que a colecta desses dados decorreu de Abril a Junho do ano lectivo de 2010, na Escola Secundária de Namicopo, cidade de Nampula, ao longo de PPIV e, de 25 a 29/10 /10 no decurso das aulas do III trimestre escolar.

2.2. Caracterização do estudo

O estudo em curso caracteriza os distintos métodos ou estratégias de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, de modo particular os que são aplicáveis ao ensino da Gramática, especificamente o ensino dos pronomes possessivos, como, por exemplo, o método do trabalho independente, o da elaboração conjunta, o interrogativo, e o expositivo. A escolha de

um destes métodos tem a ver com os resultados satisfatórios que dele se esperam quando aplicados convenientemente nas aulas de gramática.

Se se entender por estratégias como “conjunto de acções consideradas como meio importante para a consecução de alguma coisa” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, p. 1593), a noção de estratégias no âmbito deste estudo deve entender-se como “o conjunto de processos concebidos e seleccionados para atingir objectivos previamente definidos”, (Libâneo, 1994, p. 52).

Portanto, não se pretende fazer inovações ao nível dos métodos, mas, a partir deles, encontrar formas de usar estratégias de forma ajustada à realidade dos alunos da 8ª classe.

Desta feita, pretende-se demonstrar a aplicação dos mesmos, especialmente no que respeita às estratégias a aplicar durante as aulas de Gramática (funcionamento da língua), caso concreto dos pronomes possessivos que exigem regras específicas na produção oral e escrita do discurso, quanto ao seu emprego. Quer dizer, os métodos já referidos podem ser empregues em duas realidades diferentes: numa, em que os alunos têm uma Língua1 (L1¹) e Português como L2², consequentemente empregam os pronomes possessivos com base em transferências linguísticas e noutra, em que os alunos usam o Português como L1, mas com grande influência do PM³, o que contrasta com o padrão do PE⁴.

Por isso, o que se pretende através desta breve descrição das duas realidades linguísticas diferentes é que as estratégias a adoptar para o ensino dos pronomes possessivos resultem em sucesso.

Para tal, no final do trabalho, propõe-se um conjunto de procedimentos a enquadrar no ensino da Gramática face ao uso inadequado dos pronomes possessivos pelos alunos da 8ª classe, Turma 6. Trata-se de uma iniciativa pessoal do autor desta Monografia.

2.3. Delimitação do universo

O epicentro do presente estudo é a Escola Secundária de Namicopo, cidade de Nampula, onde teve lugar a recolha de dados a partir do método hipotético-dedutivo e questionário escrito dirigido aos alunos e professores como técnica de recolha de dado.

A escolha deste local e classe deste nível de ensino prende-se com o facto da sua localização: meio urbano (Bairro de Namicopo), onde se presume que o corpo docente seja maioritariamente licenciado em Ensino do Português, obviamente com uma capacidade psico-pedagógica superior e beneficente de uma larga experiência profissional.

As alegadas superioridades psico-pedagógica e experiência profissional inserem-se no relatório que fala de docentes com formação psico-pedagógica superior que a Escola apresenta em relação às outras Escolas do mesmo nível de ensino. Portanto, considera-se que o facto de a Escola ter quase na totalidade docentes com a formação psico-pedagógica superior seja motivo suficiente para potenciar os alunos de boas técnicas de aprendizagem da matéria em alusão, no que concerne à seriedade de ensino.

E em relação à classe seleccionada, é por se tratar de classe inicial do nível do Ensino Secundário Geral, que congrega alunos graduados do Ensino Básico, que lidam com exigências de aprendizagem novas e cada vez mais complexas do que as do nível anterior.

Em suma, o estudo envolve uma turma da classe inicial do 1º ciclo (8ª), curso diurno, onde foi delimitado um universo de 58 (cinquenta e oito) informantes entre alunos e professores da Escola Secundária de Namicopo.

Do universo apresentado, tomou-se como amostra 38 (trinta e oito) informantes, sendo 30 (trinta) alunos e 8 (oito) professores que leccionaram a disciplina de Português.

Embora o universo da pesquisa seja descrito de forma numérica, a análise dos dados não inclui um tratamento estatístico como seria de esperar, uma vez que o estudo pretende ser meramente descritivo.

2.4. Variável em estudo

Nesta pesquisa, estudam-se, essencialmente, as modalidades de adopção de estratégias de ensino dos pronomes possessivos decorrentes da realidade actual dos alunos que, pela primeira vez, ingressam no Ensino Secundário Geral (alunos da 8ª classe), ou seja, busca-se a possibilidade de tornar mais perceptível o emprego correcto dos pronomes possessivos.

No âmbito deste estudo, particularmente a recolha de dados resultante das metodologias como a hipotético-dedutiva, a observação participante dos discursos dos alunos e conversas mantidas com os mesmos, inclusive questionário aos professores envolvidos na leccionação da classe em referência, foi elaborado um *corpus*, o qual serviu de matéria de análise.

III. Análise e interpretação dos dados

Nos capítulos precedentes estão reunidas informações teóricas relativas ao conceito de pronomes possessivos.

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos na recolha e análise de dados, confrontados com as teorias sobre os pronomes possessivos patentes no capítulo I.

A recolha de dados consistiu na observação participante dos discursos proferidos pelos alunos da 8ª classe, Turma 6 e alguns alunos de outras turmas da mesma classe. Os diálogos

mantidos frequentemente com os alunos fora da sala de aulas, nos quais foi identificado o uso inadequado dos pronomes possessivos, como por exemplo, “ Vou comprar o *meu* caderno na livraria”. E, de seguida outro aluno proferir discurso em Língua Emakhuwa: “Kinrowa othuma ekaterno’aka ...”, motivou sobremaneira a observação dos discursos dos alunos, por forma a encontrar as verdadeiras causas do problema levantado.

Outrossim, a recolha de dados a partir da observação dos discursos produzidos pelos alunos, os diálogos mantidos com os mesmos e o questionário aos alunos e professores tinha como objectivo principal verificar o modo como os alunos empregam os pronomes possessivos, quer na sua L1, bem como em português, na condição de L2, procurando perceber se a interferência linguística não estaria na origem do uso incorrecto dos pronomes possessivos ou no fraco nível de intervenção dos professores que, ouvindo os discursos ostentando mau emprego dos pronomes possessivos, o que influencia negativamente o PEA da Língua Portuguesa.

Foi essa linha de pensamento que motivou e orientou a observação dos discursos dos alunos , a realização dos diálogos com os mesmos, incluindo questionários dirigidos aos professores e alunos, conforme consta dos apêndices do trabalho.

Importa referir que a Escola Secundária de Namicopo tem o 1º Ciclo, e a disciplina de Língua Portuguesa, em particular, a ser assistidos por professores com formação psico – pedagógica superior (formados pela UP), podendo considerá - los como professores capazes de estancar a problemática ora levantada.

É de frisar que a 8ª classe é tomada como ponto de referência no estudo pelo simples facto de fazer parte da classe inicial do 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral, no qual se exige mais esforço em termos de transmissão e assimilação da matéria, por ensinante e aprendente, respectivamente, se comparada com as classes do nível de ensino anterior.

Apesar de o estudo ter decorrido essencialmente fora da sala de aulas, deve-se entender que tal pesquisa teve o seu decurso dentro do recinto escolar, onde a acção e a relação aluno – professor prevalecem, obedecendo aos procedimentos didáctico – pedagógicos preconizados ao nível do PEA, sem pôr em causa o preceituado sobre o ensino, Castro (2001, p. 88), diz, “... na sala de aulas, lugar da prática docente, desenvolve-se uma relação de natureza pedagógica que envolve fundamentalmente a transmissão de saberes mediante interacções de carácter intelectual e efectivo...”, portanto, onde se fazem alunos e professor no processo de ensino e aprendizagem designa-se sala de aulas.

Se o professor assumir que a função de “leccionar” não tem especificidade espacial, deve interagir com os alunos no decurso da produção oral de discursos de modo a potenciá-los de conhecimentos linguísticos do Português Europeu, pois que os professores devem centrar-se nos alunos e não na disciplina.

Assim, uma reflexão sobre o ensino dos pronomes possessivos levada a cabo pelos professores abrangidos pelo estudo, permitiu notar que as atitudes mencionadas contribuem negativamente na apreensão das diversas habilidades, por falta de intervenção pontual dos professores nos discursos dos discentes.

Ainda na perspectiva de tornar a gramática uma actividade aliciante no PEA, Barth (1996, pp.26-27), sugere que,

O professor devia ser um especialista na transmissão do saber, tanto como do próprio saber. O que sabe o professor não é mais importante; tão importante é também o modo como ajuda o aluno a “saber conhecer”, porque em contrário, ... quando o aluno não é convidado a realmente compreender, ele adquire uma falsa compreensão do que é aprender e aprende mal.

Para além dos métodos de observação e hipotético-dedutivo, este segundo que facilitou a deduzir que os professores mostram-se indiferentes, quando ouvem os alunos a empregar erradamente os pronomes possessivos, nos variados discursos dentro e fora da sala de aulas, recorreu-se também a entrevistas-conversas orientadas à base de dois tipos de questionário escrito: um dirigido especificamente aos alunos e outro aos professores, com uma liberdade de responder às questões em tempos livres para melhor reflexão.

As perguntas em número de vinte e oito (28) foram destinadas aos alunos e, oito (8) orientadas para o número igual de professores, conforme consta dos apêndices.

Em relação ao questionário dirigido aos alunos, estes assinalaram com (X), considerando correctas todas as frases, excepto aquelas que apresentam emprego ambíguo do possessivo da 3ª pessoa: seu (s) e sua (s).

Quanto às frases com os pronomes possessivos: meu (s), minha (s), teu (s), tua (s), nosso (s), nossa (s), vosso (s), vossa (s), muitos alunos validaram todas como correctas, sem analisar o significado de cada frase, pese embora estejam gramaticalmente bem estruturadas e, aqui começa a manifestar-se a causa fulcral da questão que levanta este estudo: “Interferência linguística (da Língua1) no emprego dos pronomes possessivos adjectivos pelos alunos da 8ª classe?”. Contudo, muitos alunos revelaram incapacidade neste domínio.

No que concerne à versão dos professores em torno do tema em estudo, dos oito (8) questionados, cinco (5) confirmam a existência de alunos falantes de uma L1 e Língua

Portuguesa como L2, o que origina o uso incorrecto dos pronomes possessivos, porquanto os alunos fazem transferência linguística de L1 para Português, aquando da produção de discursos, usando os possessivos.

Esta resposta dos visados tem mais peso, se se considerar que a tal situação constitui, primeiro, o dia a dia dos moçambicanos que têm o Português como Língua segunda e, segundo, que os professores inquiridos têm consciência de que tal fenómeno existe, mas sem plano pedagógico e didáctico específico para inverter este cenário deveras preocupante no PEA.

Mais uma vez está-se perante uma situação de professores limitados, porquanto não exploram, no máximo possível, o potencial psico-pedagógico e didáctico que lhes caracteriza como pedagogos e didactas experientes, pois o facto de o programa de ensino de Português da 8ª classe não prever, para este nível, o conteúdo de pronomes possessivos em nenhuma Unidade Temática, não impede que os professores tomem a iniciativa individual, ou seja, ensinem os alunos em consonância com a realidade dos mesmos.

A dinâmica de ensino-aprendizagem não é apoligista do dogmatismo, por isso, recomenda-se que o professor deve ser um especialista no uso dos procedimentos metodológicos e estratégicos na elaboração dos planos de trabalho.

Só assim, far-se-á melhor encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem, pois, como afirma Barth (1996, p. 22), “... o professor deve ser capaz de preparar uma situação de aprendizagem ; (...) de forma que as pessoas a quem se dirige possam exprimir a sua própria actividade e efectuar deste modo as operações mentais necessárias para as aprendizagens que lhes são propostas ...”.

Portanto, os professores devem estar preparados para uma nova situação que, eventualmente, possa ser exposta pelos alunos ou identificada por eles próprios (os professores) ao longo do PEA, ou seja, no decurso de conversas entre ambas as partes para *in loco* colmatar qualquer problema emergente na área de funcionamento da língua.

É uma barreira superável como muitas outras com que se depara o ensino . Por isso, os envolvidos nas entrevistas para este estudo não deviam basear-se apenas nas actividades lectivas previamente programadas, mas também num pensamento mais profundo sobre o caso, buscando estratégias específicas de ensino, com vista a estancar em definitivo a problemática aqui levantada.

Para contextualizar o estudo sobre o tema em questão, foram elaborados dois tipos de questionário: um questionário dirigido aos alunos com o objectivo de confrontar o que foi detectado no decurso dos diálogos com o escrito, para melhor fundamentação e, outro

questionário aos professores com vista a colher a versão de sensibilidades dos mesmos na qualidade de “especialistas” no PEA.

Importa frisar que, 28 (vinte e oito) questões constituem o inquérito aos alunos da 8ª classe e, 8 (oito) perguntas formuladas para os professores, o que de certo modo facilitou a interpretação do fenómeno nas duas perspectivas.

Assim, na perspectiva do nível de competência linguística demonstrado pelos alunos no uso de pronomes possessivos em diversas modalidades, avalia-se que maior número de alunos não emprega correctamente os pronomes em referência, porquanto muitos validaram como frases correctas com PPA bem empregue) as incorrectas e, só para exemplificar, foram transcritas as seguintes frases, em que, na nossa opinião, os pronomes possessivos estão incorrectamente expressos:

1. Hoje vou comprar o “meu” caderno.
2. Ao pai do António foi oferecido o cabrito “dele”.
3. Meu filho, hoje vou comprar o “seu” caderno!
7. Manuel, queres comprar o “teu” caderno?
9. Vou ao mercado para comprar o “meu” rebuçado.
 11. Célia, comprou o “seu” lápis por quantos Meticais?
 12. Valdemar, em que dia vai comprar o “seu” calção?
 17. Há laranjas à venda, vou comprar as “minhas” laranjas.
 19. Vamos à Mcel para comprar os “nossos” celulares.
 21. Nós iremos comprar os “vossos” briquedos para vos presentear.
 24. O meu pai foi ao mercado para comprar a camisa “dele”.
 26. Quero construir a “minha” casa.

As frases acima expostas constituem prova de que há uso incorrecto de pronomes possessivos pelos alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Namicopo – Nampula, cuja causa principal prende-se com a transferência da Língua Emakhuwa para a Língua Portuguesa na produção discursiva oral.

Outrossim, fica confirmada a segunda hipótese (Hipótese 2) do trabalho que diz que " Os alunos produzem discursos na base da transferência linguística de L1 para o Português, o que resulta no uso incorrecto de pronomes possessivos".

Basta que nos recordemos que na Língua Emakhuwa, por exemplo, é correcto dizer: “Kinrowa omuthuma caputhulaca...”, que em Português significa: "Vou comprar o meu calção...", este fenómeno é frequente na comunidade escolar, onde foi identificado o problema que afecta a sociedade em geral, por as pessoas não serem detentoras do saber

linguístico que lhes possibilite tirar ilações no que concerne ao emprego correcto de pronomes possessivos e consequentes soluções desta inquietação.

Na versão dos professores ficou vincada a realidade de transferência linguística como a causa principal da problemática levantada neste estudo, conforme as opiniões colhidas dos professores que leccionam a disciplina de Língua Portuguesa da classe inicial do 1º Ciclo, como se pode observar, o questionário especificamente dirigido aos professores, que consubstancia a Hipótese2, condicionando a sinalização com (X) as frases: 1,2,3,7,9,11,12,17,19,24 e 26 pelos alunos, alegadamente por serem frases com uso correcto de pronomes possessivos pelo simples facto de estar expresso: “meu”, “minha”, “meus”, “minhas”, “vosso / a (s)”, “seu (s)”, “sua (s)”; “vosso / a (s) [...]”, sem ter em conta a significação (lógica) do dito enunciado, o que contraria as aceções de vários autores citados neste trabalho.

Aqui está o verdadeiro problema de usar incorrectamente os pronomes possessivos, pois, no nosso entender não é lógico que alguém vá comprar algo que lhe pertença, como por exemplo: " Hoje vou comprar o *meu* caderno" e, " Quero construir a *minha* casa", o correcto seria alguém reconstruir a sua própria casa e não construir.

Nesta ordem de ideias e de acordo com a análise feita em torno das frases constantes do questionário dirigido aos alunos, foram identificadas as frases com pronomes possessivos adjectivos devidamente empregues:

4. As “minhas” irmãs pilam o milho “delas”
5. As laranjas são “minhas”.
6. O “meu” carro é veloz.
8. Mamã, tenho os “meus” quinhentos meticais.
10. Olga, este lápis é “teu”.
13. Quem pediu por emprestado o “teu” afiador?
14. Amigo, as “suas” laranjas estão bem maduras!
15. Quero vender o “meu” lápis.
16. As “minhas” laranjas estão no “meu” pomar.
18. O telemóvel é “dele”.
20. Os “vossos” amigos são fiéis.
22. Eles estão a vender os brinquedos “deles”.
23. Vós ireis comprar os brinquedos “deles”.
27. As canetas “delas” são de cor azul.
28. Eu vendi o “meu” lápis para o seu amigos.

IV. Estratégias de ensino dos pronomes possessivos

O processo de ensino e aprendizagem geralmente decorre em salas de aulas. Esta realidade exige que exista, entre vários componentes, a interacção entre o ensinante e o aprendente, maior atenção, sobretudo, uso racional dos métodos e meios de ensino.

É esta perspectiva que faz com que o principal propósito do trabalho consista na procura de meios alternativos para o ensino do funcionamento da língua (pronomes possessivos concretamente) aos alunos da 8ª classe. Isso não representa invenção de novos métodos: é apenas uma visão pessoal como via para solução de um problema que afecta o funcionamento da língua, ou seja, estratégia que, conjuntamente com os métodos aplicáveis no ensino da Língua Portuguesa, podem tornar o emprego de pronomes possessivos uma actividade bem sucedida.

Trata-se de um conjunto de procedimentos que podem ser designados de estratégias de ensino dos pronomes possessivos. É uma iniciativa didáctica que se inspira em Benet (1990) que incide as suas atenções investigativas na eficácia no estudo.

Em resumo, o principal objectivo que se pretende alcançar com esta proposta é encontrar uma plataforma sobre a qual deve assentar o ensino dos pronomes possessivos, de modo a reactivar a capacidade de os alunos produzirem e analisarem discursos, usando correctamente as diversas formas pronominais possessivas, tornando o funcionamento da língua algo que permite passar à acção, a novos comportamentos e posturas, em virtude do enriquecimento da aprendizagem, para deste modo, ter domínio do conteúdo sem a transferência linguística.

Alarcão (1995, p. 58), citando Neto e Almeida (1990, pp. 40- 49), considera que, "... toda e qualquer estratégia a implementar numa situação de ensino e aprendizagem, por muito original e diversificada que possa ser, deve atender, primordialmente, ao sujeito aprendente, mais concretamente à sua atitude". E à semelhança do que o autor refere, pretende-se fazer do conjunto das teorias propostas meio para que o aluno parta do concreto existencial às teorias. Com efeito, privilegia-se o uso de métodos activos, a destacar o método de trabalho independente, o da elaboração conjunta, e o interrogativo, só raras vezes, o uso exclusivo do expositivo. A escolha destes métodos tem em vista, como se acabou de afimar, ensinar o aluno a partir de actividades ou exercícios concretos para chegar à teoria ao invés de o professor monopolizar a palavra, desde a produção e análise de frases empregando correctamente os pronomes possessivos à simples actividade de ditar apontamentos sobre

conteúdos puramente teóricos, em relação aos quais o aluno não realizou qualquer actividade ou exercício prático.

O problema em análise (uso incorrecto dos pronomes possessivos) é uma realidade social, daí que a sua identificação não derivou de assistência às aulas, mas sim de diálogos havidos entre o estagiário e os alunos nos intervalos (fora da sala de aulas), bem como as conversas profissionais mantidas com os professores de Língua Portuguesa que leccionam a 8ª classe; por via disso, não se faz menção crítica referente às aulas leccionadas.

Outro factor, que não é menos importante referenciá-lo, é a ausência do conteúdo: “Pronomes Possessivos Adjectivos”, no programa de ensino do Português da 8ª classe, (2008, pp.11-13) e (2010, pp. 16-19) respectivamente, que, na nossa opinião, não impede que os professores tomem iniciativas de definir estratégias de ensino para suprir as dificuldades tidas pelos alunos no funcionamento da língua.

As estratégias que se propõem têm em vista garantir uma produtividade dos métodos de ensino do funcionamento da língua, concretamente dos pronomes possessivos na 8ª classe. Ou, por outra, a iniciativa não foge muito da teoria de Alarcão (1995, p.58), segundo a qual “... a experimentação de novos percursos pedagógicos é uma actividade que tem de ser encarada como natural e necessária por todos os docentes empenhados na consecução da Reforma do Sistema Educativo”.

Em linhas gerais, espera-se que com esta iniciativa, inserida no meio de outras iniciativas sérias que podem surgir, as aulas de funcionamento da língua passem a ser mais atraentes e mais rentáveis do ponto de vista do envolvimento ou intervenção constante dos alunos durante as aulas.

Assim, julgamos que com este tema estaremos a contribuir para a resolução necessária do problema de uso incorrecto dos pronomes possessivos pelos alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Namicopo, em Nampula e, provavelmente, para outros falantes da LP.

Finalmente, recorda-se que não se trata de postulação de uma doutrina para o ensino dos pronomes possessivos, por isso, espera-se humildemente reparos ou outras iniciativas por parte de eventuais utentes deste trabalho, de modo particular os professores da Língua Portuguesa que dedicam o seu esforço académico em prol da erradicação do analfabetismo no nosso belo Moçambique.

Conclusão

Depois de discutidas as teorias sobre o ensino dos pronomes possessivos adjectivos e confrontadas com a realidade sócio-linguística dos alunos que frequentam a 8ª classe na Escola Secundária de Namicopo, local onde decorreu a pesquisa, passa-se a apresentar as considerações finais acerca deste estudo.

Através deste estudo foi possível saber que a escola em alusão tem o seu corpo docente com formação psico-pedagógica, todavia os alunos deparam com muitas dificuldades de âmbito sócio-linguístico, o que condiciona interferência na produção de discursos, usando os pronomes possessivos em Língua Portuguesa, no caso específico do problema em estudo: confirmou-se que os alunos envolvidos na pesquisa caem na transferência linguística, porquanto são falantes de Emakhuwa como L1(Língua materna), pressupondo-se, assim, que tal problema de uso incorrecto de pronomes possessivos seja reflexo do factor sócio-linguístico que, sobremaneira influencia a aprendizagem da população alvo (os alunos). Em consequência disso, os alunos quando produzem os discursos em Português, empregando os pronomes possessivos, fazem-no a partir da lógica de Língua Emakhuwa.

Todavia, não nos foi possível identificar as bases teóricas que caracterizam a Língua Emakhuwa no uso dos pronomes possessivos.

O estudo também permitiu compreender que a questão da incorrecção no uso de pronomes possessivos pelos alunos da 8ª classe, uma das ameaças ao processo de ensino e aprendizagem (PEA), não constitui um caso muito alarmante; se for alarmante, bastará a adaptação do professor de métodos mais adequados para que o ensino da matéria em análise seja eficiente.

Infelizmente, reconhece-se que este factor e neste momento, contribui bastante na deficiente produção de discursos, usando os pronomes possessivos, o que pode negativamente afectar outros domínios da Língua Portuguesa. Isto transparece que os objectivos geral e específicos foram alcançados, no que concerne à motivação para a elaboração deste artigo.

Por outro lado, confirma-se que o programa de ensino da 8ª classe não integra, nas Unidades Temáticas, os pronomes possessivos e, os professores carentes de iniciativas, vão cumprindo apenas com o que está proposto no programa de ensino, assistindo, assim, ao “acidente” linguístico cometido pelos alunos que, frequentemente proferem discursos que por vezes beliscam a LP.

Como se pode ver, os pronomes possessivos integram a gramática que é uma área de ensino e aprendizagem funcional em quase toda a actividade educativa e em cada Unidade Didáctica, daí a razão de ser imprescindível o domínio da Gramática.

Assim, foi nosso objectivo geral analisar os vários erros cometidos pelos alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Namicopo, no uso dos pronomes possessivos, o que nos ajudou a propor estratégias usuais de ensino-aprendizagem do tema em análise.

Importa lembrar que traçamos como hipóteses deste problema as seguintes:

Hipótese 1. Os professores acham que os alunos da 8ª classe conhecem o funcionamento dos pronomes possessivos nas classes anteriores, o que suscita sua pouca atenção na abordagem do tema.

Hipótese 2. Os alunos produzem discursos na base da transferência linguística da L1 para Português, o que resulta o uso incorrecto de pronomes possessivos.

Assim, conclui-se que, o que está na origem do uso incorrecto dos pronomes possessivos pelos alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Namicopo, em Nampula, entre muitos factores destaca-se o factor sócio-linguístico integrado no meio socializante, onde a Língua 1 é usada no quotidiano dos alunos e a Língua Portuguesa é tida como a segunda língua, usada pelos alunos no Processo de Ensino e Aprendizagem. Este factor cede a confirmação da Hipótese 2 que é relevante na matéria em estudo, porque todos os professores inquiridos responderam que sim, quando perguntados se o aluno falante da Língua Emakhuwa faz a transferência linguística desta para Português, na produção de discursos, usando os pronomes possessivos.

Aconselha-se a quem quiser explorar mais este tema para incidir a pesquisa nas Línguas Maternas, como, por exemplo, Yao, Makonde, Nyanja, Sena, Ronga, Changana, procurando investigar como são empregues os pronomes possessivos pelos alunos falantes destas línguas, quando produzem os discursos em Português.

No tocante à adaptação dos professores a formas apropriadas de ensino da gramática aos alunos da 8ª classe, constatou-se a falta de iniciativa nos professores abrangidos pela pesquisa, que só se limitam a ensinar o que consta do programa.

Sugestões e recomendações

- Que os professores não se limitem só a leccionar os conteúdos constantes dos programas de ensino, pois devem adequar o ensino à realidade dos alunos;

- Que os professores monitorem frequentemente a produção dos discursos, idealizando como ensinar os pronomes possessivos, a partir de exercícios sistemáticos;
- Que o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação faça a revisão dos programas de ensino do 1º Ciclo, com vista a inserir uma Unidade Temática que aborde detalhadamente os pronomes possessivos;
- Que o Conselho Pedagógico da UP seleccione e compile as sugestões que tendem a melhorar o estágio curricular nas escolas, como forma de contribuir para a qualidade de ensino.

Finalmente, convém lembrar que a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem é dependente de um conjunto de elementos que garantem o alcance desse fim. A mestria do professor, elemento indicado para a condução directa desse processo, constitui um dos pilares mais fortes na árdua tarefa de ensinar: seu segredo é saber definir que objectivos alcançar na aula de Gramática, ou seja, "funcionamento da língua", porque muitas vezes o professor não sabe dar direcção às actividades que planifica, conseqüentemente, o ensino é caracterizado pela avaliação inadequada dos alunos. Portanto, o aluno é destacado como sujeito que na sala de aula deve interagir para melhor entender o mundo, onde o saber linguístico é pertinente.

Bibliografia

- Alarcão, M. L.(1995). *Motivar para a Leitura – Estratégias de Abordagem do Texto Narrativo.*(1ª . ed.). Texto Editora, Lisboa.
- Barth, B.(1996). *Mari-O Saber em Construção – para uma Pedagogia da Compreensão.*(S/E).Instituto Piaget,Colecção-Horizontes Pedagógicos.
- Benet, R. I. (1990). *Eficácia no Estudo.* (1ª . ed.). Edições ASA, Rio Tinto.
- Castro, A. D. de et al. (2001). *Ensinar a Ensinar: Didáctica para a Escola Fundamental e Média.* (S/E). Pio Thonson Larning, São Paulo.
- Cunha, C. & Cintra, L. F. L. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* (15ª. ed.). Lisboa.
- Eco, U. (2004). *Como se Faz Tese em Ciências Humanas.*(11ª. ed.). Editorial: Presença, Portugal.
- Grande enciclopédia portuguesa e brasileira.(1994). Editorial : Enciclopédia, Lda, volume I, Lisboa
- Nunes, C. et al. (2002). *Nova Gramática de Português.* (8ª . ed.), Plátano : Editora, SA, Lisboa.
- Pinto, J. M. De C. et al. (1998). *Gramática do Português Moderno.* (3ª. ed.). Alicerce:Editora, Lda, Lisboa.
- Pinto & Lopes. (2005).*Gramática do Português Moderno.* (6ª . ed.). Plátano:Editora, S.A., Lisboa.
- Vilela, M. (1999).*Granática da Língua Portuguesa.*(1ª . ed.). Coimbra: Almedina.
- Wikilivros. <http://www.brasilecola.com/gramatica/pronomes-possessivos.htm>, 20/12/2010.

14. Participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar. Estudo de caso da zip da vila municipal de massinga, província de inhambane

Rogério Mário Chilengo

rchilengo@gmail.com

Helton Agostinho Namize

hnamize@gmail.com

Resumo

O presente estudo, analisa a Participação dos pais ou encarregados de Educação na vida escolar, no caso concreto da Vila municipal de Massinga, ZIP-Sede, tendo como ponto de enfoque a 5ª classe. O objectivo central do mesmo é identificar as causas da fraca participação dos pais/encarregados de educação, onde para a sua materialização recorreu-se a abordagem qualitativa, quanto a abordagem e exploratória no concernente aos objectivos. Para a recolha de dados, usou-se a entrevista. A participação dos pais/encarregados de educação na vida escolar tem revelado ser negativa o que preocupa não só as instituições de ensino mas também a sociedade em geral. O resultado da pesquisa mostrou que a participação dos pais na vida escolar de seus filhos é deficiente, onde se apontam como causas a falta de tempo por excesso de trabalho, falta de conhecimento da importância da participação destes na vida escolar de seus filhos, a atitude negativa de certos professores perante os pais ou encarregados de educação, entre outras. Por outro lado, verificou-se que há necessidade de a escola adoptar medidas motivadoras de modo a incentivar os pais ou encarregados de educação a participar activamente neste processo.

Palavras-chave: participação, Família, encarregados de educação, vida escolar

Introdução

A Escola assume actualmente um espaço para a formação do Homem nas várias dimensões como é o caso da cognitiva, afectiva e psicomotora. Neste contexto, surge uma preocupação crescente em entender todo o processo adjacente a mesma bem como os outros intervenientes indispensáveis, em particular os pais e/ou encarregados de educação.

O presente trabalho, cujo tema é a Participação dos Pais e/ou Encarregados de Educação na vida escolar (estudo de caso da ZIP Sede- Vila Municipal de Massinga- Inhambane), aborda em linhas gerais os aspectos mais salientes ligados a esta situação e compreender todo o processo tendo em conta que os pais constituem o elemento chave para a aprendizagem dos seus filhos ou educandos, isto é, abordar-se a influência parental na aprendizagem dos alunos.

O estudo abrange as Escolas do Ensino Primário (5ª classe) no ano 2017. A escola, como um meio social pode assumir um instrumento para a transformação tendo em conta o meio onde

esta está inserida. Os alunos, professores, os pais e/ou encarregados de educação e todos outros intervenientes encontram neste meio um espaço para expressarem as suas ideias, opiniões, conhecimentos.

É inquestionável o papel dos pais neste processo pois, estes, estão comprometidos com o processo de aprendizagem e assiduidade dos seus filhos e também participar dos processos de eleição desencadeados na escola. O afecto e a responsabilidade dos pais na vida escolar são muito significantes para os educandos na medida em que sentindo-se abandonados podem perder a motivação e o sentido do “porquê” é que têm de ir a escola.

Autores como Carvalho (2008) e Borges (2006) apontam que as crianças cujos pais são presentes na sua vida escolar e mantêm contatos com a escola alcançam melhores resultados que outras aptidões em meio familiar idêntico, mas sem envolvimento parental: “e, também evidente que as crianças de famílias de baixos rendimentos são as que mais poderão se beneficiar com o envolvimento de pais.

Para a efectivação deste trabalho, recorreu-se a várias fontes bibliográficas, contacto com os intervenientes ligados ao Processo de Ensino e Aprendizagem e todo o material diversificado que de forma directa ou indirecta retratam a matéria em estudo.

1. Revisão da literatura

1.1. Apresentação dos conceitos

1.1.1. Participação

Segundo Luck citado por Borges (2006) “A participação é um modo de contribuir para a construção em que pode intervir os actores de uma organização” (p. 18).

Por outro lado, Vala (1998) define a participação como um processo segundo o qual os membros de uma determinada comunidade participam de forma activa e organizada na análise e identificação dos problemas e busca de soluções alternativas, mobilização de recursos e realização de intervenções de desenvolvimento.

A partir das definições referenciadas, entende-se a participação como um processo que envolve um grupo de indivíduos ou comunidade com a finalidade de contribuir para a prossecução ou solução de problemas detectados pelos membros.

1.1.2. A família

Segundo Martinez (2003), o termo família provém do vocabulário latino *famulus*, que significa servicial, doméstico; à sua vez, provem do sânscrito *faama - dháman*, (radical “dha”), que significa por, pousar, assentar.

Para Alarcão (2002), a família é “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados” (p. 39).

Mas na perspectiva de Nobre (1987), a família é definida como um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um modus peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou mitos familiares) que lhe dão singularidade.

Nesta perspectiva e tendo como base a abordagem referenciada pode-se concluir que o termo família define-se em função das estruturas e composições diferentes em base de agregação de cada uma das culturas.

1.1.3. Educação

De acordo com Brandão (1978), “educação são todos os processos sociais da aprendizagem, não há uma forma nem único modelo de educação, a escola não é um o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor” (p. 89).

A educação existe mesmo onde não há escolas. Podemos ilustrar isto baseando na educação entre os povos primitivos onde não existiam escolas e que segundo Piletti (1986), o objectivo da educação nos povos primitivos era: i) promover o ajustamento da criança no seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas; ii) entre os povos primitivos a criança adquire o conhecimento necessário por meio da imitação: 1ª fase (primeiros anos de vida): imitação inconsciente; iii) as cerimónias de iniciação possuem especial valor educativo nos seguintes aspectos: moral, social; político e religioso; iv) o aprendizado dos métodos que apaziguarão o mundo dos espíritos constitui a parte mais importante da educação; v) os primeiros professores são, inicialmente, a classe formada pelos

chefes de grupos familiares. Posteriormente, a instrução passa a ser dada pelos sacerdotes, que se constituem nos primeiros professores profissionais.

1.1.4. Escola

Segundo Alves (citado por Borges, 2006):

A escola é uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais. É um espaço de interação orientado por normas próprias (quer as definidas pelo sistema central quer as definidas a nível de cada escola), que permite a cada actor ou conjunto de actores um certo grau de delinear estratégias de actuação em função dos objectivos organizacionais, de acordo com os projectos pessoais (p. 14).

Na perspectiva de Diogo citado por Mendonça (2012) a escola é entendida como “um veículo de transformação social e económico, podendo os estabelecimentos de ensino, em parceria com as famílias e outros agentes comunitários desencadear movimentos sociais que contrariem os constrangimentos impostos pelas forças reprodutoras” (p.24). A escola neste contexto surge com a função de socializar e normatizar os saberes, formação de valores éticos e morais, desenvolvimento físico e cultural dos alunos.

2. Opção metodologia

Para a efectivação do trabalho foi utilizada a abordagem qualitativa que segundo Trivinos (1987) oferece ao investigador a liberdade teórico-metodológica para lidar com o estudo de uma realidade que não se almeja ser quantificada, mas que indique, a partir de uma amostra ou representatividade de um grupo, a percepção dos sujeitos e o universo de significados ali envolvidos.

As estratégias utilizadas foram as observações realizadas durante o período da recolha dos dados nas escolas da Zona de Influência Pedagógica de Massinga-Sede, nomeadamente, Escola Primária Completa de Massinga Sede, Escola Primária Completa de Cofi, Escola Primária 21 de Abril, Escola Primária Completa de Matingane III na província de Inhambane, tendo sido aplicadas as entrevistas a 8 pais e/ou encarregados de educação, 4 professores e 4 alunos.

A estratégia de aplicação de entrevista foi escolhida pela necessidade de ouvir os pais, suas opiniões e reacções ao serem questionados, pois segundo Rudio (1999) consiste numa

conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Como refere Stern (2007), para atrair os pais para que participem efetivamente do processo educacional de seus filhos consiste, de certo modo, em envolver nesse processo as pessoas que tem as responsabilidades e os deveres que os professores acabam assumir, ao menos em parte da escola.

Perante os dados obtidos nas escolas, notou-se que os pais/encarregados de educação têm recebido convocatórias para debater assuntos relacionados com a vida dos seus educandos na escola facto que é confirmado por 6 pais e/ou encarregados de Educação correspondentes a 75% dos inqueridos enquanto os restantes afirmaram não recebiam convocatórias para as reuniões.

A participação dos pais ou encarregados de educação é de extrema importância na análise, identificação de problemas e sua respectiva solução. Para os pais e/ou encarregados de educação que participam das reuniões, destacaram que participar deste tipo de encontros significa estar a par de todos os progressos e dificuldades encontrados pelos seus educandos na escola. Por outro lado e segundo estes, permite exporem os seus pontos de vista com vista a melhorar o desempenho tanto dos educandos como de todos os actores do processo.

A maioria dos dos pais que foram alvos das entrevistas (5), evidenciaram a falta de tempo para justificar as suas ausências das reuniões escolares. A este respeito, Dos Reis (2010), afirma que alguns pais usam desculpas, dizem que tem pouco tempo para os filhos e não tem tempo para educá-los, usando essa desculpa como argumento. E para recompensar o tempo que não está disponíveis, os pais usam da lei da compensação, quando estão juntos, no pouco tempo que tem, deixam os filhos fazerem tudo o que querem, sem nenhuma cobrança.

Segundo Lima (2002), os pais, independentemente da sua profissão e da condição de classe e género, são antes de mais, educadores. A interação pais-professores situa-se na encruzilhada da educação escolar com a educação familiar. No meio escolar regista-se muitas vezes este “esquecimento” de que os pais são agentes educativos e de que se pode contrapor uma pedagogia escolar.

No estudo efectuado, verificou-se que os pais/encarregados de educação não têm a cultura de visitar os professores para se inteirarem da situação dos seus filhos sem terem sido solicitados. Segundo eles, não há necessidade de estarem sempre na escola porque se existir algo que exija a sua presença, os professores irão chamar. Alguns destes pais afirmaram que não têm- se dirigido à escola regularmente porque os seus filhos são bem comportados e inteligentes.

Carvalho (2008) sustenta que os pais, quando participam, percebem que os filhos ficam felizes por estarem junto deles, partilhando vivências, actividades e brincadeiras. As crianças sentem mesmo alguma vaidade e orgulho por terem os pais junto deles, por estes se tornarem parceiros, mostrando as suas características e habilidades.

Quanto mais novo for o estudante, maior o apoio que necessitara dos pais. Uma regra subjaz, de comum acordo, no papel dos pais: que os Trabalhos Para Casa devem ser da responsabilidade da criança ou jovem, isto é, que os pais devem sempre estar presentes para confirmar se o filho necessita de ajuda, se o trabalho foi compreendido e se está completo, oferecendo um contexto físico e emocional que lhe permita estudar e aprender, mas nunca se devem substituir ao filho fazendo-lhe a tarefa (Marujo, Neto & Perloiro, 2010).

Com base nas respostas obtidas pode-se concluir que poucos pais/encarregados de educação têm o hábito de ajudar os filhos na resolução de trabalhos para casa, contudo, alguns demonstraram dificuldades de o fazer devido à falta de domínio de metodologias usadas na escola.

Os professores argumentaram que os encarregados de educação aparecem, geralmente no início do ano para conhecerem as turmas dos seus educandos e no fim do trimestre para o aproveitamento. Poucos encarregados têm o hábito de se aproximar aos professores para se inteirarem do desempenho dos seus educandos.

Os professores apresentaram de modo geral que têm feito um trabalho de consciencialização aos encarregados de educação explicando as vantagens da presença regular destes na escola. Por outro lado, têm visitado as casas dos alunos, em particular os que aparecem a escola de forma irregular de modo a despertar os pais da necessidade de uma intervenção directa na vida escolar de seus filhos. Os professores referiram ainda que uma das formas de incentivar

os pais a participarem na vida escolar de seus filhos e prestar uma informação regular sobre o aproveitamento pedagógico.

Contrariamente ao pronunciamento dos pais, os alunos afirmaram que os pais não têm os ajudado na resolução dos trabalhos para casa. Por outro lado, os alunos confirmaram o posicionamento assumido pelos pais, que defenderam a falta de diálogo com os filhos por falta de tempo.

Conclusão

O estudo mostrou existir realmente dificuldades no acompanhamento dos pais/encarregados de educação na vida escolar. Contudo, estes, têm sido parceiros importantes na prossecução de vários empreendimentos escolares como é o caso da construção de salas de aulas, gabinetes, centros sociais e outros.

Concluiu-se que a falta de tempo por parte dos pais em participar das reuniões escolares e outras actividades escolares é a principal causa do fraco acompanhamento dos pais da vida estudantil de seus filhos.

O estudo mostrou também que, em alguns casos, a actuação dos professores, tem criado falta de motivação aos pais/encarregados de educação a participarem das reuniões escolares e/ou a contactar os professores. Os pais/encarregados de educação lamentaram o facto de, em muitas situações serem solicitados só para ouvirem expressões como “o seu filho é mal-educado”, “o seu filho tem mau comportamento”; “o seu filho não sabe nada”, “eu estou farto de chamar atenção a este menino”, “ não suporto com as brincadeiras deste aluno”, “ ele é o pior aluno que eu já tive na minha carreira como professor”.

A atitude comodista de alguns professores é também uma das causas que cria a fraca participação e acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar. Nas reuniões assistidas, constatou-se que os pais/encarregados de educação, em particular os que se preocupam com o percurso estudantil de seus filhos, lamentavam a atitude de alguns professores que não davam os TPC'S, que não corrigiam os exercícios realizados na sala de aula e que isto dificultava o controlo do nível de aprendizagem e de assiduidade.

Conclui-se que a participação dos pais na vida escolar, nas escolas visadas pelo presente estudo, resume-se na comparência destes nas reuniões gerais e de turma para conhecerem as

turmas dos seus educandos e também para se informarem dos resultados trimestrais ou anuais. Durante o estudo constatou-se também que os pais preocupam-se em comprar o uniforme o material escolar sempre que necessário.

Na entrevista feita aos pais e/ou encarregados e professores constatou-se que estes não estão satisfeitos com o actual estágio de educação no país o que leva a crer que este aspecto pode estar também na origem da neutralidade destes, em particular os pais, no processo de participação e acompanhamento dos seus filhos na escola.

A complementaridade de funções é indispensável para uma aprendizagem eficaz, o que pelos dados colhidos, concluiu-se não estar a acontecer pois muitos dos pais/encarregados de educação não ajudam seus educandos a resolverem os trabalhos para casa e nem sequer controlam os cadernos destes para certificarem da assiduidade. Aliado a este ponto, alguns pais afirmaram não haver necessidade de ajudar os seus filhos uma vez que estes são inteligentes e não precisam da sua ajuda.

A comunicação entre pais e escola desempenha um papel muito importante no processo educativo. No presente estudo, constatou-se que os pais/encarregados de educação têm recebido em tempo oportuno os convites para participarem de reuniões, aproveitamento escolar de seus educandos e outras informações inerentes ao processo educativo.

A entrevista feita aos pais e professores das escolas onde se efectuou o estudo mostrou existir vários tipos de comportamentos por parte dos pais/encarregados de educação:

- Pais que acompanham os filhos em todos os aspectos (participar de reuniões, ajudar os filhos na resolução de exercícios, contactar o professor regularmente, contribuir sempre que for necessário, conversar com eles sobre a importância da escola);
- Pais que participam das reuniões e de outras actividades da escola mas que não colaboram (casos de pais que criticam tudo e não dão opiniões para a solução dos mesmos problemas)
- Pais que delegam sempre e em alguns casos sem se preocupar com o “feedback”;
- Pais que vão a escola quando tem objectivos (conhecer o resultado do seu educando, reclamar algum comportamento do professor, etc);

- Pais que vão à escola só quando tiverem sido solicitados;
- Pais que nunca se fizeram presentes a escola nem mesmo depois de terem recebido uma solicitação.

No presente estudo, verificou-se que um número considerável de pais não tem mantido conversa permanente com os seus filhos argumentando não disporem de tempo para o efeito. Em alguns casos, os pais/encarregados de educação delegam seus empregados para participarem de reuniões ou outras actividades escolares.

Como consequência da falta do acompanhamento dos pais/encarregados de educação, registam-se desistências que em muitos casos, os pais têm tido conhecimento tardiamente, isto é, no final do semestre ou do ano. Por outro lado, os alunos reprovam duas ou três vezes na mesma classe.

Ainda como consequência da falta do acompanhamento dos pais/encarregados de educação, a sociedade perde uma oportunidade de ter homens preparados para as adversidades da vida, em termos socioculturais e científicos.

Quanto ao actual estágio de educação em Moçambique, os inqueridos frisaram que os programas patentes no ensino básico foram bem concebidos mas destacaram que as metodologias usadas e as políticas educativas não estão claras ou se estão, não estão sendo bem implementadas o que leva a uma má qualidade e a consequente insatisfação pela sociedade.

Referências bibliográficas

- Alarcão, M. (2002). *Equilíbrios Familiares* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Borges, S., E. (2006). *Participação dos Pais, Encarregados de Educação na Gestão Escola*. Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Brandão, C., R. (1982). *O que é educação?* São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Carvalho, S., O., V. (2008). *A participação dos pais no jardim-de-infância*. Porto, Portugal.
- Dos Reis, L., P. (2010). *A Participação da Família no Contexto Escolar* (Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção da Graduação em Pedagogia no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia).Bahia, Brasil.
- Lima, J., Á. (2002). *Pais e Professores: um desafio a cooperação*. Porto, Portugal: ASA editores.

- Martinez, F., L. (2003). *Antropologia Cultural, Guia para o estudo*. (6ª. ed.). Maputo, Moçambique: Paulinas Editorial.
- Marujo, H., Á; Neto, L., M.; Perloiro, M. (2010). *A família e o Sucesso Escolar*. (5ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Mendonca, G., F. (2012). *Envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola*. Cidade da Praia Cabo Verde: editora da cidade da Praia.
- Nobre, L. F. (1987). *Terapia familiar: uma visão sistêmica*. Py, L A. Et Gruppo sobre grupo. Rio de Janeiro, Brasil.
- Piletti, C. & Piletti, N. (1986). *Filosofia e História da Educação*. (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Ática.
- Rudio, F. (1999). *Introdução ao projecto de Pesquisa Científica*. Petrópolis, Brasil: Editora vozes.
- Stern, J. (2007). *O envolvimento dos Pais no Processo Educacional*. São Paulo, Brasil.
- Triviños, A., N., S. (1987). *Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Brasil: atlas.
- Vala, S., (1998). *Os Imperativos da participação comunitária no desenvolvimento rural*. Domingo [Semanário] N° 833, Maputo, Moçambique.

SEGUNDA PARTE:

**ÁREA DE
COMUNICAÇÃO**

15. As interpretações comunicativas dos sinais verticais (semáforos) na cidade de Nampula

Abdul Ausse Baite

abdulbaite@gmail.com

Resumo

O artigo intitulado as *interpretações comunicativas dos sinais verticais na cidade de Nampula* pretende analisar as interpretações comunicativas nas avenidas da cidade de Nampula. Materializamos a partir da identificação da aplicação da comunicação dos sinais verticais das avenidas para os seus utentes; através da explicação da função dos sinais verticais para o tráfego nas avenidas; e da interpretação do entendimento das mensagens emitidas pelos sinais verticais para os utentes das rodovias das avenidas da cidade de Nampula. Usamos o método qualitativo-interpretativo materializado através da entrevista semiestruturadas e pela observação. Esta última cingiu-se na observação *in-loco* de situação da interpretação dos sinais verticais nos locais mencionados. Ao passo que as entrevistas semiestruturadas foram materializadas através de quatro informantes nomeadamente: um automobilista, um motociclista, um peão e um instrutor de condução. Adicionalmente, socorremo-nos da análise documental como suporte da interpretação e consulta do código de estrada e regulamento de sinais e instruções de trânsito. Com a pesquisa percebemos que, efectivamente os sinais verticais na idade de Nampula não apresentam uma comunicação que facilite o entendimento dos utentes das rodovias nas avenidas estudadas.

Palavras-chave: aplicação, função, mensagens, sinais verticais (semáforos).

Pergunta de partida

Quais são as interpretações comunicativas que os sinais verticais (semáforos) emitem na cidade de Nampula?

1. Objectivos principal e específicos

1.1. Objectivo principal

Analisar as interpretações comunicativas dos sinais verticais (semáforos) na cidade de Nampula

1.2. Objectivos específicos

I. Identificar a aplicação da comunicação dos sinais verticais das avenidas para os seus utentes da Cidade de Nampula

II. Explicar a função dos sinais verticais para o tráfego nas avenidas da Cidade de Nampula

III. Interpretar o entendimento das mensagens emitidas pelos sinais verticais para os utentes das rodovias das avenidas da Cidade de Nampula

Questões de investigação

- I. Como é que os sinais verticais se aplicam para comunicar aos utentes das avenidas na cidade de Nampula?
- II. Qual é a funcionalidade dos sinais verticais para o tráfego nas avenidas da cidade de Nampula?
- III. Como se pode interpretar o entendimento das mensagens emitidas pelos sinais verticais para os utentes das rodovias das avenidas da cidade de Nampula?

2. Revisão da literatura

2.1. Sinais verticais

Sinais verticais na sua forma lata referem-se à indicação de sentidos orientadores sejam eles no trânsito assim como, em outros sistemas cuja determinação assim exige. O mesmo conceito é visto por Costilho (2009), Filippo (2017) e Roque (2007) segundo os quais, os sinais verticais fazem parte do subsistema da sinalização rodoviária, que se utiliza de sinais opostos sobre placas fixadas verticalmente, ao lado ou suspensas sobre a pista, transmitindo mensagens de carácter permanente ou, eventualmente, variável através de símbolos e, ou legendas previamente, concebidas e legalmente instituídas. Os sinais verticais têm por finalidade fornecer informações que permitem aos usuários das vias adoptarem comportamentos adequados, de modo a aumentar a segurança, ordenar os fluxos de tráfego e orientar os usuários da via.

A ideia acima é complementada por Rodrigues et al. (2008) ao darem conta que, tais sinais são constituídos por painéis de sinalização que por conta da sua localização, aspecto, coloração e tipo impregnados de símbolos e, ou caracteres alfanuméricos, transmitem aos condutores uma mensagem visual com um determinado significado. Para estes autores os sinais verticais fazem parte do regulamento de sinalização do trânsito tais como; sinais de perigo; sinais de regulamentação; sinais de cedência de passagem; sinais de obrigação; sinais de prescrição específica; sinais de selecção de vias; sinais de afectação de vias; sinais de zona; sinais de indicação; sinais de informação; sinais de pré-sinalização; sinais de direcção; sinais de confirmação; sinais de indicação de localidades; sinais complementares; sinalização de mensagem variável; sinalização turístico-cultural.

Esta informação é sustentada pelo código de estrada e regulamento de sinais de trânsito (2011) que dá conta que, o sistema de sinais verticais é colocado nas vias públicas para transmitir sinais de perigo, de prescrição absoluta, sinais de indicação, de cedência de

passagem, complementares, sinais de afectação de vias e sinais combinados. Sendo que, nestes casos são exigidos que sejam usados materiais reflectores nos sinais. Porém, aqui fica claro que, ao serem usados os materiais reflectores nos sinais verticais, estes não podem causar encadeamento nem reduzir a visibilidade dos símbolos ou das inscrições.

Depois de vermos os sinais verticais como orientadores do trânsito, importa buscarmos a forma como esses tais sinais se aplicam na comunicação, esta entendida como uma das formas de transmissão de informação que permite a reacção por parte dos utentes destes sinais.

2.2. Aplicação da comunicação

Em relação à aplicação da comunicação podemos perceber como sendo o uso prático em situação real dos meios de comunicação para a emissão da mensagem por parte do emissor, a transmissão através de um canal e a consequente recepção por parte do receptor. Pode-se notar que após a primeira Guerra Mundial os homens contribuíram para que houvesse esforços na manipulação dos factos, alguns fizeram-no devido ao remorso pela sua participação no conflito, ao passo que outros, por puro idealismo, com receio no regresso dos regimes autoritários. Foi através destes dois prismas que surgiram as duas grandes questões; que passamos a descrever: a primeira procurava saber, o poder dos meios de comunicação? E a outra tinha a ver com o efeito que os meios de comunicação produzem nos cidadãos. Por forma a responder a essas duas questões, Santos (1992) adianta que a determinados estímulos difundidos pela comunicação de massas, sucediam-se efeitos precisos. Este posicionamento fora reforçado pelos conceitos básicos da teoria científica então em voga sobre o comportamento, a psicologia behaviorista, em que o seu modelo era: estímulo – resposta.

No seguimento das respostas aos questionamentos, Santos (1992) dá conta que o modelo estímulo- resposta estava na base da aprendizagem e fornece várias versões para a compreensão dos mecanismos da comunicação eficaz. Para tanto, o estímulo é concebido, numa situação pedagógica como sendo um acontecimento ou objecto físico capaz de afectar os órgãos sensoriais de um organismo, e a resposta traduzir-se-á num acto aberto e mensurável.

Santoro (2003) na sua abordagem referente ao pensamento comunicacional americano e a produção audiovisual independente faz saber que, a discussão fundamental em relação ao processo da comunicação passava pela opção dos profissionais por um trabalho envolvendo

a comunidade, destacando-se o processo conjunto e dialógico de produção; ou pelo trabalho pela comunidade, com os profissionais tomando para si, a tarefa de levar à sociedade os pensamentos e necessidades de uma comunidade, que não teria assim uma participação directa no processo de produção; ou ainda, pela produção para a comunidade, aceitando-se que o profissional pudesse ter a sensibilidade de perceber seus anseios e necessidades, e produzir uma obra ou uma produção que interessasse a essa comunidade, sem qualquer tipo de participação da mesma no processo de produção; ou mesmo a mediação transparente, onde os profissionais apenas repassariam suas técnicas e experiências à comunidade para que eles mesmos pudessem fazer suas próprias produções.

Por seu turno, uma abordagem virada para um sentido diferente é trazida por Rodrigues (2010) que centra a sua visão na diferença entre a comunicação e a informação, para ele a mesma começa na ambiguidade do conceito da técnica, dado que, o mesmo pode ser aplicado para referir-se aos dispositivos técnicos ou então, para falar da experiência técnica de uma pessoa ou comunidade. Os dispositivos técnicos aqui mencionados, podem ser utilizados tanto para estabelecer relações comunicacionais como para difundir informações.

No âmbito da perspectiva de Rodrigues (2010) referente à diferença entre a comunicação e a informação centrada na imprecisão da ideia da técnica por envolver a comunidade, vem a ser ampliada numa visão diferente ligada à teoria da comunicação, a qual é referenciada por Carstens (2002) que, a teoria da comunicação encontrou na interpretação pós-moderna, pós-estruturalista e desconstrucionista uma flexibilização na relação simplista e mecanicista de elucidar mensagens e o meio. Neste contexto, o texto passou então, a ser analisado como um conjunto indivisível que remete a outros conjuntos de significados. Nesta parte pode-se depreender as seguintes linhas orientadoras, a primeira está relacionada com o estímulo resposta ou seja, acção reacção com esta ideia fica vincada a ideia de que, os meios de comunicação acabam tendo uma influência directa na forma de reagir das pessoas, na perspectiva de que, as pessoas são sobremaneira influenciadas pelas informações que recebem como é apontado por (Santos,1992). A outra linha orientadora é aquela que confere aos profissionais da área da comunicação a possibilidade de influenciar os seus utentes neste caso as comunidades. Esta última ideia do Santoro (2003) acaba por ser contrastada pela ideia segundo a qual não se deve entregar a comunicação e a informação a possibilidade se, se considerar áreas técnicas dado que, estas áreas se viram para as comunidades deste modo, Rodrigues (2010) acaba desconstruindo a ideia de Santoro (2003).

Deste modo, podemos considerar que a comunicação influencia as pessoas, e o tipo de informação tem o seu papel no processo comunicativo principalmente, quando se trata de grupos de pessoas organizadas. Como pode esperar-se que a questão dos sinais mencionada acima, se traduz como sendo a comunicação que se materializa pelas mensagens, e tem alguma função na perspectiva de emissão e recepção como veremos com a função dos sinais.

2.3. Função dos sinais

Em relação à função dos sinais podemos depreender que, qualquer que seja a emissão de algum tipo de mensagem naturalmente, tem alguma utilidade. No entanto, para os sinais não se pode fugir à regra, como Rodrigues (2010) dá conta que, a informação é uma função que tem em vista transmitir saberes entre pessoas ou comunidades que são detentoras desses saberes e outras pessoas ou outras comunidades que se supõe não terem tais informações. Ao passo que, a comunicação consiste na partilha de saberes comuns, a sua função consiste na criação, na manutenção e no restabelecimento de relações sociais, com vista à constituição de vínculos entre os membros de uma comunidade ou sociedade

Tworowski (2010) confere que, o que torna mais claras as relações entre os elementos é a relação que eles estabelecem entre si, para que determinado objecto ou manifestação se materialize e a sua estrutura faça ou encontre algum sentido enquanto experiência visual. Não obstante, tais objectos analisados de forma isolada apresentarão características e significados próprios, que podem variar de acordo com cada cultura e até mesmo a cada utilização. O autor termina com a afirmação do senso comum de que, são as partes que fazem o todo.

Para Neto (2009) nos meados da década de 40 do Século XX e na sequência de desenvolvimentos assinalados durante o anterior século nas actividades do cálculo e da mecanografia, é criado o primeiro computador, capaz de calcular e de organizar de forma automática todo tipo de informações a partir de determinado conjunto de instruções. Paralelamente surge a cibernética como um novo ramo da ciência, com a qual tem origem boa parte da argumentação actual em torno de uma sociedade da informação ou em rede. Por conseguinte, Neto (2009) dá conta que, a partir do modelo conceptual proposto nesse âmbito por Norbert Wiener, os comportamentos dos indivíduos passariam a ser explicados em função da natureza das trocas de informação estabelecidas com o meio envolvente, numa analogia entre o comportamento humano e o de certos dispositivos técnicos, para cuja

análise poderiam ser aplicados os modelos explicativos do segundo. No entanto, a partir deste momento, a especificidade de um organismo enquanto sistema de trocas de informação que, o seu suporte seja humano ou técnico, passa a ser determinada pela complexidade dessas trocas.

No âmbito da mesma temática Josien (2003) ao falar-nos da manifestação dos sinais de reconhecimento destacamos dois tipos de sinais, que passamos a descrever: o primeiro relacionado aos sinais de reconhecimento negativos condicionais é visto como sendo o estímulo que pode ser eficaz, se é exclusivo e se os sinais desse tipo são acumulados, pode levar a uma saturação, a uma dolorosa colecção de insatisfações. Aqui percebe-se que o horizonte teórico apresentado como ideal parecerá inacessível e o destinatário perderá o seu moral e o seu tónus, os quais dependem do sentimento que ele tem sobre a acessibilidade dos seus objectivos.

Josien (2003) dá conta ainda de outros sinais de reconhecimento negativos incondicionais, vistos como sendo de difícil percepção mas, à falta de melhor, podem ser aceites e suscitar comportamentos de submissão ou de rebeldia. A importância desses estímulos no equilíbrio psíquico dos indivíduos parece útil tomar consciência da forma como gerimos a economia das suas trocas numa sociedade que, pelas proibições e pelos tabus, tende a organizar a carência. Na sequência podemos emprestar a opinião de Sapato (2016) aquando da sua comunicação intitulada os desafios da educação na actualidade proferida na aula inaugural do primeiro curso do doutoramento em inovação educativa na Beira, fez menção do conhecimento dos automobilistas em relação às mudanças bruscas de direcção ou sentido que por esse motivo, na óptica do orador são causados vários acidentes. Mais à frente Sapato (2016) considera a condução um assunto extremamente sério.

Acabamos vendo na intervenção mencionada que, efectivamente, há o perigo eminente de acidentes nas rodovias por um lado pelos condutores terem um comportamento incorrecto nas estradas, e por outro lado, pela condução em si ser uma actividade com criticidade acrescida. Por conseguinte, na obra comunicação e cultura Rodrigues (1999) refere que, para podermos identificar o sentido dos enunciados pronunciados ou das acções empreendidas, os intervenientes nestas trocas de palavras ou de acções devem ainda pressupor todo um conjunto de saberes que constituem outros tantos valores de natureza contextual e lhes servem de quadro. Este posicionamento vem a ser corroborado por Prieto (2014) na sua comunicação eficaz, a dada altura fala-nos da interpretação da comunicação não-verbal, em

que, refere que para se ter uma boa interpretação deste tipo de comunicação, é necessário seguirem-se alguns parâmetros e ter em conta algumas observações tais como: a partir da ideia de que os indicadores não verbais devem ser analisados e interpretados globalmente, em conjunto, não isolados uns dos outros. Dado que, se apenas nos fixássemos nas letras de uma frase, seríamos incapazes de compreender as palavras, muito menos a frase completa.

Prieto (2014) entende que o conhecimento do contexto situacional, cultural e social oferecerá algumas pistas para decifrar correctamente a informação. Este facto, explica-se pelo facto de as diferentes culturas atribuírem aos gestos, aos movimentos ou às distâncias, interpretações que por vezes diferem bastante.

No entanto, os olhos e o olhar vão trazer informação especialmente valiosa para se poderem compreender as mensagens. Mais adiante, em torno das funções dos sinais, achamos oportuno trazeremos a ideia da alteridade trazida no texto igualdade, desigualdade e diferença, em torno de três noções de Barros (2005) que refere a oposição por contrariedade que se estabelece entre igualdade e diferença, a oposição entre igualdade e desigualdade é da ordem das contradições. Neste contexto, as contradições são sempre circunstanciais, enquanto os contrários opõem-se ao nível das essências.

Por seu turno, as contradições são geradas no interior de um processo e têm uma história, aparecem num determinado contexto, e de resto pode-se considerar que os pares contraditórios se integram dialecticamente, dentro dos processos que os fizeram surgir. Entretanto, os contrários não se misturam como é o caso de amor e ódio; verdade e mentira; e igual e diferente. Deste modo, fixam muito claramente o abismo de sua contradição. Pode-se daí constatar que, essa distinção entre contrários e contradições tem as suas implicações, embora no momento isso possa soar como filigrana semiótica.

Podemos emprestar o conceito de sinalização que permite que o processo de comunicações siga nas suas diversas proporções como nos refere Moreira (2011) a sinalética é importante para o sucesso de um percurso, não só por garantir a segurança dos ciclistas nas proximidades de conflitos, como também porque permite indicações direccionais, orientando de forma devida reunindo deste modo as condições para que haja uma circulação mais eficaz no percurso.

O autor menciona que, há vários tipos de tráfego a circular nas mesmas vias, cada qual orientado por sinalização a si destinada, muitas vezes com exclusividade, pelo que é considerando importante que a sinalética destinada a ciclistas se distinga completamente da

sinalética automóvel. Para que tal ocorra, podem contribuir vários factores, como os que se seguem: o formato dos sinais, a altura e o local de colocação, a simbologia específica de identificação, e ainda as cores do fundo e das letras, entre outros.

Percebe-se que a função dos sinais tem a ver com suas alteridades de um sinal para outro de modo, oposto e que, essa oposição e ou alteridade remete a possibilidades diferentes. Nesta vertente podemos desembocar nas mensagens que acabam sendo o envio do significante com um significado específico.

2.4. Mensagens emitidas

Assim, em relação a mensagem emitida reenvia-nos para a existência de nuvens que, acabam dando-nos ao pressentimento de que, o tempo mudou. Casos como este, podemos considerar por mensagens emitidas. Uma abordagem mais moderna é-nos trazida por Firmino (2007) ao tratar da esfera da administração pública existe de forma inequívoca uma diversidade de pontos de vista em relação às TIC e sua relação com o espaço construído possa significar. Neste âmbito, a interpretação para que o desenvolvimento e a incorporação das TIC possam representar para as cidades não é nem nunca foi unitária, tanto para as actividades de governança como para o planeamento urbano.

O autor dá conta que, Bijker (1987) faz menção aos estudos recentes de Firmino (2004) refere que, apesar dessa variedade interpretativa o que na teoria da construção social das tecnologias é conhecido como flexibilidade interpretativa, demonstram que algumas visões tendem a prevalecer. No entanto, de um modo geral, modelos económicos que dão ênfase ao lado empresarial e comercial de iniciativas públicas tendem a ser uma motivação muito comum na formulação de políticas públicas. No entanto, pela ênfase referida nos factores económicos, a infraestrutura pesada e outros tipos de elementos visíveis da cidade ganham mais relevância que aqueles elementos não vistos ou ocultos. Deste modo, a invisibilidade é parte importante no processo de compreensão e interpretação das TIC por urbanistas e tomadores de decisão.

Por seu turno, Carstens (2002) considera que em Curitiba nos anos 60 do Século XX, o expressionismo tornou-se sinónimo de modernidade por se ter passado a valorizar a linguagem abstracta. No entanto, o império abstracto cedeu a outras linguagens, principalmente aos papistas, em uma aproximação neodadaísta pois despersonalizou os mitos e resgatou o indiferente e o anónimo situando-se entre o concreto e o abstracto. Carstens (2002) refere que alguns críticos já comentavam esta situação da década de setenta

como pós-moderna principalmente, quando surgiram os objectos *kitsch* como renúncia ao bom gosto e a beleza, explorando o humor, a paródia, o uso dos plásticos e de colagem.

Por conseguinte, em 1986 a exposição tradição/contradição agitou a cidade, e desentendimentos entre as propostas neoexpressionistas e a temática pop-conceptual acentuaram-se. Seguiu-se o predomínio de instalações e performances na direcção da arte comportamental explorando estruturas abertas relacionando corpo/ obra/ ambiente e comportamento, incorporando o teatro às artes plásticas.

Por seu turno, Tierney (2000) defende que, quando se emite uma mensagem é necessário pensar-se na audiência, dado que, muitos comunicadores focam-se apenas em si, na forma como falam do que com o modo como a audiência reage a nossa mensagem. A autora chama atenção para a necessidade dos comunicadores se concentrarem na audiência e articule a sua mensagem de um modo tão preciso quanto possível, tendo em mente apenas aquele grupo ou indivíduo. Mais em diante Tierney (2000) considera que não seria capaz de fazer um discurso em japonês para uma audiência que não sabe uma palavra de japonês, nem se lembraria de exhibir quadros a um grupo de invisuais ou de tocar música para um grupo de surdos. De modo análogo deverá ter sempre presente de que determinado tipo de calão, certo vocabulário técnico, imagens específicas, gestos ou palavras poderão não ser compreendidas ou interpretadas da mesma maneira por toda a gente, por isso é necessário que sempre se tenha a audiência em mente.

Na mesma senda do Tierney (2000) relacionada com a descodificação das informações ou mensagem, podemos notar que, Estanqueiro (2009) no saber lidar com as pessoas, inicia questionando: quem não deseja ser compreendido? Como resposta, ao seu questionamento, o autor dá conta de que, há uma tendência natural para julgar os outros de modo superficial e apressado, em função da idade, do sexo, da raça, do estatuto social ou da religião. Por vezes, julgamos apenas com base na imagem exterior, como se a aparência tal como: a cor da pele, o modo de vestir, o modo de falar, a postura do corpo, fornecesse indicações seguras sobre a personalidade.

Mais adiante, Estanqueiro (2009) chama a atenção para que, ao invés de julgar e criticar, devemos tentar compreender as atitudes e os comportamentos das outras pessoas. No entanto, julgamentos precipitados conduzem, quase sempre, a situações de desconfiança e resistência à comunicação. Daí que, a compreensão profunda dos outros, ou seja, a empatia é uma das maiores provas de inteligência emocional. Dado que, uma pessoa compreensiva

procura sair de si própria e coloca-se no lugar dos outros, para captar as suas motivações e os seus sentimentos.

Em torno das mensagens emitidas nos confrontamos com a abordagem de Ilharco (2008) ao falar da catarse do fogo, a simbologia do fogo nos ecrãs televisivos em que dá ao fogo o papel do mensageiro entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, faz referência de que, não é mera consciência de que as armas sejam precisamente armas de fogo. Dando continuidade a sua abordagem, considera o fogo como sendo sinónimo da mudança que, coincide com a cor do sangue. Sendo que, as revoluções são feitas com armas de fogo. O vermelho é para parar. Vermelho é para rezear e proteger; é o mais alto nível de alerta da escala colorida de alerta antiterrorista do *Department of Homeland Security* americano, indicando a quase certeza de um ataque terrorista e da sua alta gravidade.

Entretanto, numa temática similar à de Ilharco (2008), os autores referem que pesquisas sistemáticas de comunicação deram o seu início na década de 20 do século XX, nos EUA, e a partir desse período tem-se desenvolvido rapidamente, tendo em conta a sua complexidade e a importância do fenómeno. No entanto, o pólo da emissão foi largamente, privilegiado na maior parte desse percurso. Entretanto, referem que as ideias segundo as quais o receptor era um mero vaso onde se deitavam regras, que redundavam em comportamentos adequados às mensagens emitidas, vigorou durante décadas.

Bacega e Guimarães (2006) mencionam que, sobretudo foi a partir dos anos 70 do século XX, que a recepção começa a ser concebida como activa, admitindo-se a participação dos sujeitos na reconstrução dos significados das mensagens. Portanto, pode-se perceber que, se antes os estudos e pesquisas de comunicação já interessavam à escola, na actualidade essa nova pesquisa abriu caminhos importantes para os que trabalham com a educação.

3. Metodologia

Nesta parte passamos em revista aos procedimentos operatórios, ou seja, emprestando as palavras de Demo (2009) e Vilelas (2009) que são os passos que permitiram que fizéssemos a análise das interpretações comunicativas dos sinais verticais nas avenidas da cidade de Nampula. Tendo em conta que, o estudo é de natureza qualitativa-interpretativa por não procurar trazer exponentes numéricos dos entrevistados, mas sim, buscar a qualidade da informação trazida pelos informantes. Na óptica dos autores acima citados, o ambiente natural é a fonte directa para a recolha de dados, e o pesquisador mostra-se como o instrumento-chave. De igual modo, o mesmo posicionamento pode ser conferido em Flick

(2005) que refere que neste tipo de investigação, as suas interpretações e resultados tornam-se compreensíveis e transparentes para o leitor se forem colocadas em citações destacadas, retiradas das entrevistas ou então, dos protocolos das observações.

Usamos a observação por termos verificado o comportamento questionável aos informantes que mereceram a nossa atenção, tendo em conta que, este método é aquele que é entendido por Vilelas (2009), Marconi e Lakatos (2010) que a observação visou no uso sistemático que não consiste apenas em ver e ouvir, mas também, permite examinar factos ou fenómenos e na captação do comportamento dos utentes dos sinais verticais nas seguintes avenidas: entre a Avenida do Trabalho e a 25 de Setembro; no entroncamento entre as Avenida Eduardo Mondlane e Paulo Samuel Kankhomba, e no entroncamento entre a Rua dos Continuadores e a Rua de Tete.

A partir de algumas interpretações ao fenómeno analisado buscamos a análise documental cujas palavras do Bardin (2011) e Severino (2007) nos remetem, antes de mais, para o documento que deve apresentar relevância para o estudo. O processo da análise em si, tem a ver com o exercício ou um conjunto de operações que tem em vista representar a essência de determinado documento sob uma forma diferente do original, com a finalidade de permitir num estado ulterior, a sua consulta e referência. No entanto, é nesta perspectiva que buscamos um documento credível emitido pelas autoridades reguladoras do trânsito a nível nacional e aplicamo-lo a um caso particular e fizemos um cruzamento com as informações fornecidas pelo instrutor entrevistado neste estudo.

A todos os informantes, foram aplicadas as entrevistas semi-estruturadas que é o tipo segundo o qual usamos um formulário das questões a serem respondidas. Entretanto o tal formulário sem que fosse seguido de forma escrupulosa, como nos diz Amado e Ferreira (2017:210): "referem que neste tipo de entrevista a que chamam também, de semi-directiva as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado".

Por isso, para o nosso estudo demos a liberdade e a possibilidade dos 4 (quatro) entrevistados, a saber: 1 (um) automobilista (A); 1 (um) motociclista (M); 1 (um) peão (P) e, (1) um instrutor de condução (I) abordarem temas ou assuntos de forma livre e de acordo com a sua visão em torno da análise das interpretações comunicativas dos sinais verticais na cidade de Nampula.

4. Análise e interpretação de dados

4.1. Análise de dados e interpretação dos dados

Aqui analisamos os dados fornecidos pelos nossos informantes no âmbito da nossa pesquisa e entendemos estarmos perante a sistematização organizada de transcrições das notas de campo ou entrevistas e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o propósito de ampliarmos a própria compreensão desses materiais e que permite apresentar aquilo que efectivamente, foi encontrado na pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994).

No que concerne à aplicação da comunicação dos sinais verticais das avenidas para os seus utentes da Cidade de Nampula, para a relação sobre a influência dos sinais verticais no comportamento positivo nas estradas da cidade de Nampula, M, P, I e A acreditam haver influência positiva. Neste contexto A acrescenta que, caso contrário praticamente, seria impossível garantir-se a circulação rodoviária por conta do tráfego da circulação rodoviária nos dias actuais, por isso, os sinais verticais influenciam de forma positiva na situação rodoviária. Do mesmo modo, M, I, A conferiram que os sinais verticais ajudam a ordenar e orientar os sentidos. Ademais os entrevistados confluem no sentido em que os sinais verticais ajudam na priorização dos sentidos nas vias públicas e, que os mesmos acabam sendo um instrumento de ordem na orientação dos mesmos. Porém, P acha que os sinais verticais não ajudam a ordenar, mas sim, a dar prioridade.

As ideias trazidas por M, P, I e A de que os sinais verticais têm uma influência determinante para a circulação rodoviária pode ser encontrada também, em Castilho (2009), Filippo (2017) e Roque (2007) que conferem aos sinais verticais o fim de dar as informações que permitem aos utentes das vias pautarem pelas condutas sãs de modo a ampliar a segurança, a organizar os fluxos de tráfego e indicar aos utentes das vias. Este posicionamento também, pode ser encontrado no código de estrada e regulamento de sinais de trânsito quando é referido que: “os sinais devem ser colocados de forma a garantir boas condições de legibilidade das mensagens neles contidas e acautelar a circulação normal e segurança dos utentes das vias”.Pag. 136.

Deste modo, podemos, de acordo com os pressupostos avançados acima dizer que os sinais verticais apresentam-se como sendo determinantes na influência sobre o comportamento das pessoas por permitirem a regulamentação das atitudes das mesmas nas estradas. Ao passo que, a ideia de P de que, os sinais verticais apenas permitem dar prioridade, também, acaba

oferecendo aos sinais verticais a capacidade de organizarem os sentidos nas vias públicas o que, de certa forma, dá mais segurança aos transeuntes das vias públicas.

Na questão referente a percepção da mensagem visual dos sinais verticais e o seu significado, todos os entrevistados afirmaram positivamente. Este dado, pode ser substanciado pela percepção das mensagens visuais dos sinais verticais pelos entrevistados através das ideias de Carstens (2002) que considera que a comunicação encontrou na interpretação pós-moderna, pós-estruturalista e desconstrucionista uma rápida relação simplista e mecanicista de elucidar mensagens e o meio, então dividindo as partes para entender o todo difícil.

Dai, passou a ser analisado como um conjunto indivisível que remete a outros conjuntos de significados novamente a colagem e a montagem são valorizados. Assim como Tierney (2000) não seria capaz de fazer um discurso em japonês para uma audiência que não sabe uma palavra de japonês, nem se lembraria de exibir quadros a um grupo de invisuais ou de tocar música para um grupo de surdos. Aqui percebe-se que, mesmo na emissão das mensagens é necessário que se tenha em conta o público-alvo, ou seja, dá-se realce ao estímulo - resposta ou seja, acção - reacção. Como vem a ser exposto no código de estrada e regulamento de sinais de trânsito na sua Pag. 18, Art.13, que preconiza que as cores e formas dos sinais de trânsito são indicados em regulamento, de harmonia com os protocolos regionais e as convenções internacionais em vigor.

Aqui notamos que há uma obrigatoriedade para que as mensagens dos sinais de trânsito sejam devidamente, compreendidas tanto internamente, na região e em conformidade com as normas internacionais. Por isso, sublinhamos a palavra harmonia que nos reenvia para um fácil entendimento e daí podemos relacionar o entendimento das mensagens dos sinais verticais por parte de todos os entrevistados.

No que se refere à função dos sinais verticais para o tráfego nas avenidas da Cidade de Nampula P, I e A entendem que, os sinais verticais foram devidamente colocados. No âmbito do mesmo posicionamento M oferece uma percentagem até 80% dado que, para ele, há muitas vias que a sinalização vertical ou está mal, ou então, não existe praticamente, o que acaba complicando as pessoas que não conhecem bem a cidade. Por seu turno, M entende que, os sinais verticais necessitam de outros sinais complementares. E no que concerne à função da comunicação transmitida pelos sinais verticais todos os entrevistados confluíram nas seguintes ideias: avisar; orientar; comunicar ao público e dar prioridade.

E, igualmente, todos consideraram que os sinais verticais têm algum efeito nos utentes da via. Tanto o posicionamento do M que confere que 80% na questão da colocação dos sinais verticais que na sua óptica necessitem de sinais complementares, assim como as ideias de P, I, A oferecem uma colocação devida dos sinais, permitem que ofereçamos uma avaliação positiva da sua colocação baseando-nos na norma do código de estrada e regulamento de trânsito que na sua Pag.134 orienta; que os sinais luminosos devem estar colocados de forma que sejam devidamente, e facilmente visíveis pelos condutores ou peões a que se destinam.

E este facto, vem atestar a possibilidade dos sinais terem efectivamente, um efeito em relação aos utentes das estradas dado que, todos sabem dizer que os sinais verticais permitem aferir que existe correspondência entre os sinais e os utentes. Ademais, sabem que os sinais permitem avisar, orientar, comunicar ao público e dar prioridade, isso demonstra que, os sinais são visíveis por terem sido bem colocados e percebidos pelos transeuntes como nos referimos antes, o que faz com que os sinais tenham efeito directo nos seus destinatários. Não querendo com isso, assumir que, seja plena a sua eficácia em relação aos transeuntes.

Os entrevistados entendem a cor vermelha como sendo sinal de perigo, paragem obrigatória, e imposição para parar. Estas ideias podem ser conferidas em Ilharco (2008) quando fala da catarse do fogo, a simbologia do fogo nos ecrãs televisivos em que o fogo dá o papel do mensageiro entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, e em forma de analogia, o autor faz menção que, não é mera coincidência que as armas sejam de fogo. No entanto, neste caso o fogo visto como sinónimo de mudança, que coincide com a cor do sangue.

Por isso, o vermelho remete às revoluções e, é para parar. Dando continuidade, Ilharco (2008) vê na cor vermelha como sendo o alto nível de alerta. Podemos encontrar as mesmas advertências das mesmas simbologias refletidas no código de estrada e regulamento dos sinais de trânsito na sua Pag.133 Art.18 na alínea 2 onde é referenciado que, “o sinal constituído por uma luz circular vermelha intermitente ou por um sistema, montado em suporte único, de duas luzes circulares vermelhas, à mesma altura, orientadas no mesmo sentido e acendendo alternadamente, significa para os condutores a obrigatoriedade de parar para dar prioridade aos peões que atravessam a via”.

Deste modo, leva-nos a notar certa sincronia entre os dizeres dos entrevistados, do Ilharco (2008) e do código de estrada em relação à cor vermelha que serve de obrigatoriedade de

parar ou seja, aquilo que sobejamente é conhecido por stop. Esse dado remete-nos a um conhecimento pleno por parte dos entrevistados sobre o significado da cor mais perigosa nos sinais verticais nas avenidas.

Num outro ponto, os entrevistados M e A entendem que no seu dia-a-dia vê a existência de correspondência entre os sinais emitidos pelos sinais verticais e o comportamento que os usuários adoptam. Por seu turno, I e A percebem que, o comportamento das pessoas não é dos melhores e por isso, há muita coisa que deve ser mudada porque o que deve acontecer é haver mais campanha cívica de sensibilização.

Por seu turno, a percepção do M e A é entendida por Tierney (2000) do seguinte modo, antes da emissão de uma mensagem, necessita pensar-se na audiência, daí a necessidade da mensagem ser precisa tendo em conta o grupo dos destinatários. A mesma interpretação pode ser encontrada no código de estrada e regulamento de sinais de trânsito na Pag.134, Art. 20 que prevê: os sinais luminosos devem estar colocados de forma que sejam facilmente visíveis pelos condutores ou peões que se destinam”.

Como podemos ver, nas asserções acima de que, os sinais verticais são colocados por forma a facilitar a comunicação com os utentes da via, esse facto para além de ser confirmado por M e A, é algo conferido pelas normas de trânsito. Entretanto, o posicionamento do I e A acabam responsabilizando o mau comportamento de alguns utentes das vias para quem, os sinais de trânsito não sejam efectivos na sua funcionalidade.

Por fim, em relação ao entendimento das mensagens emitidas pelos sinais verticais para os utentes das rodovias das avenidas da Cidade de Nampula, P e I confirmaram a existência de encontro entre as comunicações emitidas pelos sinais verticais e aquilo que os utentes esperavam que lhes fosse transmitido. Por outro lado, M, A deram conta da não existência do encontro entre as comunicações emitidas pelos sinais verticais e aquilo que os utentes esperavam que lhes fosse transmitido. A refere que, o que se esperava é que os sinais verticais simplesmente regulassem essa situação entre os automobilistas, mas aquilo não é, só para os automobilistas, mas também, é para os peões por isso, o código de estrada responsabiliza os peões.

M, P, I e A entendem que os sinais verticais ajudam no direccionamento que os utentes devem usar. A propósito das posicionais dos entrevistados achamos oportuno emprestarmos o posicionamento de Estanqueiro (2009) que faz menção que todos querem ser compreendidos, no entanto, existe uma tendência natural para julgar os outros de modo

superficial e apressado. Podemos alargar a mesma compreensão para conferirmos o que o código da estrada e regulamento de trânsito nos diz na sua Pag.135, Art.20 que; os sinais luminosos se destinam a peões e devem ser concebidos e colocados de modo a evitar que possam ser interpretados pelos condutores como sinais destinados a regular o trânsito de veículos.

Nas linhas acima, vemos o posicionamento de M, P, I, A que dão a primazia aos sinais verticais de ajudarem no direccionamento dos utentes, M, I e A percebem que existe um fácil da mensagem transmitida pelos sinais verticais por todos que passam pela via porém, P acha que não é fácil para todos, apenas é para os que percebem no entanto, podemos ver que Estanqueiro (2009) faz-nos perceber que, todos querem ser percebidos, e esta posição é normalizada pelo código de estrada que preconiza que os sinais luminosos não podem ser concebidos como sendo para um tipo de utentes da via. Pesa embora, P entenda que, os mesmos são entendidos pelos que percebem ou seja, os que tiveram alguma instrução escolar. Portanto, percebe-se que os sinais verticais ajudam na maior parte dos utentes no direccionamento que devem tomar nas vias públicas.

5. Conclusão

Este artigo pretendia analisar as interpretações comunicativas dos sinais verticais (semáforos) na cidade de Nampula a partir das entrevistas feitas pelos utentes das avenidas da cidade de Nampula e foi possível constatar que os sinais verticais têm uma aplicabilidade na comunicação dos utentes das avenidas da cidade de Nampula dado que, há influência positiva dos sinais para os utentes da via pública dado que, permitem ordenar e orientar os sentidos ademais, a prioridade mostra-se mais eficaz. Neste ponto, foi possível deprendermos que, os sinais verticais apresentam-se como tendo uma funcionalidade no tráfego dos utentes. Em relação à interpretação das mensagens emitidas pelos sinais foi possível constatar que, as pessoas instruídas tendem a ser as que percebem tais sinais diferentemente, dos menos instruídos ou sem instrução.

Contudo podemos dizer que os semáforos na cidade de Nampula apresentam uma fácil interpretação aos utentes das vias públicas apesar de questões comportamentais de algumas pessoas não respeitarem os sinais verticais.

Referências bibliográficas

- Amado, J. & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação em educação. Em: J. Amado (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da universidade de Coimbra.
- Baccega, M. P. & Guimarães, M. O. (2006). Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. *Comunicação e educação. Revista do curso gestão da comunicação*, nº 3, 409.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barros, J. D. (2005). Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. Em: *Análise social. Revista do instituto de ciências sociais da universidade de Lisboa*, nº 175, 345-346.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Carstens, F. R. (2002). *Arquitetura vertical de Curitiba: anos 80 e 90 – uma análise pós-moderna*. Curitiba, Brasil: UFRGS. Recuperado em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=Carstens%2C+F.+R.+%282002%29.+Arquitetura+vertical+de+Curitiba%3A+anos+80+e+90+%E2%80%93+uma+an%C3%A1lise+p%C3%B3smoderna.+Curitiba%2C+Brasil%3A+UFRGS.&btnG=
- Castilho, F. B. (2009). *Sobre a conspicuidade, legibilidade e retrorrefletividade das placas de sinalização viária*. São Paulo, Brasil: USP. Recuperado em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=Castilho%2C+F.+B.+%282009%29.+Sobre+a+conspicuidade%2C+legibilidade+e+retrorrefletividade+das+placas+de+sinaliza%C3%A7%C3%A3o+vi%C3%A1ria.+&btnG=
- Demo, P. (2009). *Metodologia científica em ciências sociais* (3ªEd.). São Paulo, Brasil: Editora atlas.
- Estanqueiro, A. (2009). *Saber lidar com as pessoas: princípios da comunicação interpessoal* (17ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial presença.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa, Portugal: Monitor.
- Filippo, J. S. C. (2017). *Avaliação do programa BR-Legal e a elevação da segurança viária nas rodovias federais brasileiras (estudo de caso: BR-020/DF)*. Brasília, Brasil: UFRGS. Recuperado em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=Filippo%2C+J.+S.+C.+%282017%29.+Avalia%C3%A7%C3%A3o+do+programa+BRLegal+e+a+eleva%C3%A7%C3%A3o+da+seguran%C3%A7a+vi%C3%A1ria+nas+rodovias+federais+brasileiras+%28estudo+de+caso%3A+BR020%2FDF%29.+&btnG=
- Firmino, R. J. (2007). *A cidade e as tecnologias da informação e comunicação: gestão do desenvolvimento urbano- tecnológico*. São Paulo, Brasil: FAPESP. Recuperado em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=Firmino%2C+R.+J.+%282007%29.+A+cidade+e+as+tecnologias+da+informa%C3%A7%C3%A3o+e+comunica%C3%A7%C3%A3o%3A+gest%C3%A3o+do+desenvolvimento+urban+o-+tecnol%C3%B3gico.&btnG=
- Josien, M. (2003). *Técnicas de comunicação interpessoal: com exercícios práticos*. Lisboa, Portugal: Bertrand editora.
- Ilharco, F. (2008). A catarse do fogo: a simbologia do fogo nos ecrãs da televisão. Em: *Comunicação e cultura* nº 5. *Mediatização da dor*, 142.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora atlas.

- Moreira, A. J. A. (2011). *Integração do modo ciclável na rede viária urbana*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. Recuperado em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=Moreira%2C+A.+J.+A.+%282011%29.+Integra%C3%A7%C3%A3o+do+modo+cicl%C3%A1vel+na+rede+vi%C3%A1ria+urbana.+Aveiro%2C+Portugal%3A+Universidade+de+Aveiro.&btnG=
- Neto, P. P. (2009). Inovação técnica e continuidade social. Em: G. Cardoso, F. R. Cádima, & L. L. Cardoso (coords.). *Media, redes e comunicação: futuros presentes*. Lisboa, Portugal: Quimera.
- Prieto, G. B. (2014). *Comunicação eficaz: teoria e prática da comunicação humana*. Lisboa, Portugal: Escolar editora.
- Rodrigues, C. M., Roque, C. A. & Macedo, J. M. G. (2008). *Manual do planeamento de acessibilidade dos transportes- sinalização rodoviária*. Porto, Portugal: CCDRN. Recuperado em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptPT&as_sdt=0%2C5&q=Rodrigues%2C+C.+M.%2C+Roque%2C+C.+A.+%26+Macedo%2C+J.+M.+G.+%282008%29.+Manual+do+planeamento+de+acessibilidade+dos+transportes-+sinaliza%C3%A7%C3%A3o+rodovi%C3%A1ria.&btnG=
- Rodrigues, A. D. (1999). *Comunicação e cultura: a experiência cultural na Era da informação* (2ª.ed.). Lisboa, Portugal: Editorial presença.
- Rodrigues, A. D. (2010). *As técnicas da comunicação e informação* (2ªEd.). Lisboa, Portugal: Editorial presença.
- Roque, C. A. (2007). *Sinalização de rotundas*. Lisboa, Portugal.
- Santoro, L. F. (2003). O pensamento comunicacional latino-americano e a produção audiovisual independente. Em: J. M. Melo & M. C. Gobbi (org.). *Pensamento comunicacional latino-americano*. São Paulo, Brasil: UEMESP.
- Santos, J. R. (1992). *O que é comunicação*. Lisboa, Portugal: Difusão cultural.
- Sapato, P. R. (2016). Os desafios da educação na actualidade. Em: M. S. V. Laita, M. N. Ibraimo, & A. G. Barbosa. (direc.). *Educação. Desenvolvimento e cultura organizacional*. Nampula, Moçambique: Década das palavras.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ªEd.). São Paulo, Brasil: Cortez editora.
- Tierney, E. (2000). *101 maneiras para comunicar melhor: discursos e apresentações; aperfeiçoamento da escrita comercial, e como ultrapassar barreiras de comunicação*. Lisboa, Portugal: Livros horizonte.
- Twoorkowski, C. A. (2010). *Comunicação visual e o popular: o trabalho dos pintores-letristas no cotidiano das grandes cidades*. Brasília, Brasil: UFRGS. Recuperado em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=Twoorkowski%2C+C.+A.+%282010%29.+Comunica%C3%A7%C3%A3o+visual+e+o+popular%3A+o+trabalho+dos+pintoresletristas+no+cotidiano+das+grandes+cidades.++Brasilia%2C+Brasil%3A+UFRGS.&btnG=
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: Edições sílabo.
- Vilelas, J. (2011). *Código de estrada e regulamento de sinais de trânsito* (1ª. ed.). Maputo, Moçambique.

16. O contributo dos *media* na promoção da cidadania na cidade nampula

Anifo Inusso Moniz Martinho

inussomartinho@yahoo.com.br

Resumo

Na actualidade os *media* desempenham um papel importante na sociedade visto que são a principal fonte de informação e constituem o elo de ligação entre o Estado e os cidadãos através da divulgação de acontecimentos de âmbito social, político, económico, cultural e recreativo. Por esta razão este trabalho tem como objectivo analisar o contributo dos *media* na promoção da cidadania na cidade de Nampula. Este trabalho fundamenta-se numa pesquisa qualitativa e quantitativa. Os resultados da pesquisa indicam que os *media* na cidade de Nampula contribuem na promoção da cidadania através da divulgação de informações que influenciam os cidadãos para a tomada de consciência sobre os seus direitos, deveres e obrigações como forma de participar activamente na vida da sociedade onde estão inseridos. As conclusões apontam que com a expansão e proliferação dos meios de comunicação social aumentou o sentido de cidadania dos habitantes da cidade de Nampula, visto que os *media* passaram a difundir com mais frequência informações relacionadas com a cidadania até mesmo na língua local.

Palavras-chave: *media*, cidadania, democracia e direitos humanos.

Introdução

Nesta parte introdutória do trabalho iremos apresentar o objecto do estudo, pertinência e relevância da pesquisa, os resultados mais relevantes e partes constituintes do artigo. Esta pesquisa foi realizada na cidade de Nampula, e teve como objecto de estudo os Meios de Comunicação Social que actuam ou disseminam informações nesta cidade.

A razão da escolha deste tema relacionado com o contributo dos *media* na promoção da cidadania na cidade de Nampula, deve-se ao facto da lei de imprensa (Lei nº 18/91), criar e impulsionar um clima favorável para o surgimento de vários órgãos de comunicação social (rádios, televisões e jornais) independentes do Estado. Assim, torna-se pertinente analisar o contributo destes *media* na promoção da cidadania num país multipartidário e democrático.

Sendo assim, o estudo torna-se pertinente na medida em que permite analisar até que ponto os órgãos de comunicação social influenciam para a educação e consciencialização dos cidadãos sobre os vários aspectos sociopolíticos que ocorrem no país, contribuindo assim para a criação de uma sociedade justa e equilibrada. Com esta perspectiva, o estudo levanta a seguinte questão de investigação: ***até que ponto os media contribuem na promoção da cidadania na cidade de Nampula?***

Portanto, a pesquisa permite compreender a relação existente entre a expansão dos meios de comunicação social e a informação que os cidadãos possuem sobre o exercício da cidadania.

É neste âmbito, que o estudo poderá contribuir para verificar os aspectos positivos resultantes da expansão dos *media* no geral, bem como do seu impacto na promoção da cidadania na cidade de Nampula.

O presente trabalho possui três partes, onde, na primeira parte, se faz a revisão da literatura, na segunda parte se apresenta a metodologia usada para a realização do estudo, na terceira e última parte é apresentada a discussão dos resultados. Portanto, todos os autores citados no corpo do trabalho estão devidamente mencionados nas referências bibliográficas.

Os resultados da pesquisa indicam que os *media* na cidade de Nampula contribuem na promoção da cidadania através da divulgação de informações que influenciam os cidadãos para a tomada de consciência sobre os seus direitos, deveres e obrigações como forma de participar activamente na vida da sociedade onde estão inseridos. Nesta perspectiva, o destaque vai para a televisão que é tida como a principal fonte de informação sobre a cidadania na cidade de Nampula.

As conclusões apontam que com a expansão e proliferação dos meios de comunicação social aumentou o sentido de cidadania dos habitantes da cidade de Nampula, visto que os *media* passaram a difundir com mais frequência informações relacionadas com a cidadania até mesmo na língua local

1. Estado da Arte

Relativamente ao conceito de *media*, Sousa (2006) refere que este termo contém em si a noção de intermediário. De acordo com este autor, os *media* ou meios de comunicação social são dispositivos tecnológicos que suportam mensagens e permitem a sua difusão, ou seja, estes são intermediários entre um ou mais emissores e receptores. Assim, há vários meios de comunicação social: a rádio, a televisão e outros suportes audiovisuais, a imprensa (jornais, revistas, livros, cinema, fotografia, discos e similares), são alguns exemplos de *media*. Segundo Sousa (2006) os telefones, o telemóvel, o telégrafo, etc. não devem ser considerados meios de comunicação social ou *mass media*, pois tendem a ser usados apenas por dois interlocutores em cada situação comunicacional. (p.537).

Guazina (2007) afirma que o termo *media* é utilizado no mesmo sentido de imprensa, grande imprensa, jornalismo, meio de comunicação e veículo de informação. Para este autor, às vezes o termo *média* é usado no plural mídias, num esquecimento deliberado ou não de sua origem latina, como plural de *medium* (meio). Portanto, a palavra *media* é mais utilizada nos

estudos relacionados aos campos da comunicação e da política, que constituem temas multidisciplinares compartilhados por outros campos do conhecimento.

Para Melo (2005), o jornalismo impresso foi a primeira forma de expressão organizada da comunicação social. Seguidamente, com o processo de evolução industrial e electrónica produziu-se o radiojornalismo, o telejornalismo e o ciberjornalismo. De acordo com este autor no início do séc. XIX, dominava a imprensa opinativa ou ideológica, ou seja, a imprensa de partido. Este tipo de jornalismo imperava em virtude do aumento crescente do nível de politização, e ao mesmo tempo da falta de matéria-prima para a produção de notícias factuais, para além do baixo índice de alfabetização da grande parte da sociedade.

No que diz respeito ao conceito de cidadania, Mário (2012) defende que este é um conceito transversal a todo o discurso que pretenda exaltar o valor da participação activa dos membros de uma comunidade na sua vida política, económica, social e cultural, promovendo os seus interesses legítimos e defendendo as suas liberdades e direitos fundamentais, e protegendo-se de práticas abusivas ou arbitrarias do Estado. Para este autor a cidadania expressa um conjunto de direitos que dão à pessoa a possibilidade de participar activamente da vida e do governo do seu povo, o que significa que quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

Barbalet (1989, citado por Araújo, 2008) refere que a cidadania é tão antiga como as comunidades sedentárias, definindo os indivíduos que pertencem ou não a uma sociedade comum. Assim, a cidadania pode ser descrita como participação numa comunidade ou qualidade de ser membro dela.

Para Figueiredo (1999, citado por Araújo, 2008), efectivamente, a cidadania diz respeito à qualidade do cidadão, isto é do indivíduo pertencente a um Estado livre no gozo dos seus direitos civis e políticos, e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição. Nesta perspectiva, considera-se a cidadania como um vínculo jurídico-político que traduzindo a relação entre um indivíduo e um Estado constitui perante esse Estado num conjunto de direitos e obrigações.

De acordo com Araújo (2008), a cidadania já estava patente na Grécia antiga onde teve a sua primeira expressão. O termo cidadão (habitante da cidade) traduz um conceito grego político habitante da *polis*, a cidade do Estado. Na Grécia, o político era adulto livre, pertencente a

uma cidade-estado, participante activo nas actividades públicas, detentores de direitos e deveres. Nesta sociedade ficavam de fora as mulheres, os estrangeiros (metecos) e os escravos que não eram considerados cidadãos e conseqüentemente excluídos de exercer os direitos de cidadania.

Na visão de Prata (1990, citado por Araújo, 2008) a concepção grega de cidadania fazia distinção entre cidadãos e súbditos, considerando-os desiguais e dando primazia ao cidadão-homem, reservando a este os direitos de cidadania como: participação na vida da cidade, a possibilidade de ser eleito para cargos públicos, entre outros.

Num outro desenvolvimento, Araújo (2008) afirma que o termo cidadania ressurge na transição para a modernidade após a revolução americana (1774 -1976), e a revolução francesa (1789). Portanto, a moderna concepção de cidadania liberal assenta na igualdade de todos os homens perante a lei. Esta concepção de cidadania remonta da revolução francesa de 1789 num contexto novo de democracia. Assim, as transformações sociais resultantes desta fase histórica permitiram a elaboração da Declaração Universal do Homem e do Cidadão (DUHC), proclamada na assembleia nacional francesa em 26 de Agosto de 1789.

De acordo com o autor anteriormente citado o conceito convencional de cidadania é atribuído a Marshall por este ter introduzido neste termo o princípio de igualdade, na medida em que atribuiu direitos e deveres comuns a toda a população dum estado-nação uniformizando-os e generalizando-os. Nesta vertente, Marshall apresenta uma nova caracterização da cidadania que se presta a uma nova análise das relações entre a cidadania e a sociedade, análise ausente noutros estudos sobre este tema.

Neste âmbito, são identificados por Marschall três elementos que podem estar ou não presentes em qualquer constituição da cidadania, nomeadamente: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. O elemento civil da cidadania é constituído pelos direitos necessários à liberdade individual tais como: a liberdade da pessoa, a liberdade de expressão, pensamento e fé, o direito à propriedade e o direito à justiça. A instituição que lhe está associada mais directamente é a lei, ou seja, o sistema judicial. A parte política da cidadania consiste em participar no exercício do poder político. Historicamente a expansão da cidadania política foi marcada pelo desenvolvimento gradual do sufrágio universal e estes direitos políticos que foram institucionalizados no sistema político-parlamentar de partidos políticos que competem entre si, estando ligados à instituição parlamentar, as assembleias e órgãos do governo local (Araújo, 2008, p.81).

O elemento social da cidadania é constituído predominantemente pelo direito ao nível de vida e ao património social da sociedade. Estes direitos são significativamente realizados através dos serviços sociais e do sistema educativo. Os elementos sociais da cidadania são: o acesso aos benefícios de bem-estar social, os cuidados médicos, os programas de bem-estar que vão desde a educação à habitação condigna. Uma cidadania igual corresponderia a uma identidade cultural igual à dos habitantes dum determinado Estado (Araújo, 2008, p.81).

Para Castles (2000, citado em Araújo, 2008), a cidadania pode ser vista também na dimensão cultural e de género. Na dimensão cultural esta manifesta-se através do direito de acesso à língua da sociedade maioritária, direito a preservar a língua e cultura das comunidades migrantes, direito a formas culturais específicas, direito à educação, direito à comunicação cultural e internacional. Na dimensão de género esta manifesta-se no direito específico das mulheres migrantes e valorização dos seus ideais.

Desta forma, torna-se pertinente abordar sobre os direitos humanos porque possuem forte relação com a cidadania. Segundo Benevides (s. d.), os direitos humanos são aqueles comuns a todos sem distinção alguma de etnia, nacionalidade, sexo, classe social, nível de instrução, religião, opinião política, orientação sexual ou de qualquer tipo de julgamento moral. Sendo assim, os direitos humanos decorrem do reconhecimento da dignidade intrínseca de todo o ser humano. E por estas e outras razões, os direitos humanos são considerados como sendo universais e naturais, e não precisam de estar legalmente explicitados para serem evocados.

Ao dar seguimento sobre este assunto, Peterke (2009) afirma que a construção do conceito de direitos humanos iniciados há 250 anos é um resultado do iluminismo e uma realização filosófica. É nesta vertente, que os direitos humanos produziram um sistema de valores que pode hoje reivindicar a validade universal, pois no centro desse pensamento estão a vida e a dignidade do homem.

Portanto, os direitos humanos são os requisitos para que as pessoas possam construir as suas vidas em liberdade, igualdade e dignidade, e são compostos por direitos civis, políticos, económicos, sociais e colectivos, e foram primeiramente consolidados nas legislações nacionais antes de se tornarem matéria de direito internacional.

Segundo Morreira e Gomes (2012), a aspiração de proteger a dignidade humana de todas as pessoas está no centro do conceito de direitos humanos. Este termo coloca a pessoa humana

no centro da sua preocupação, e é baseado num sistema de valores universais e comuns dedicado a proteger a vida, fornecer o molde para a construção de um sistema de direitos humanos protegidos por normas e padrões internacionalmente aceites.

Num outro desenvolvimento, Morreira e Gomes (2012) afirmam que durante o séc. XX os direitos humanos evoluíram como um enquadramento moral, político, jurídico e como uma linha de orientação para desenvolver um mundo sem medo e sem privações. Assim, no séc. XXI foi mais imperativo do que nunca tornar os direitos humanos conhecidos e compreendidos, e fazê-los prevalecer. É nesta perspectiva que, o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) adoptado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 refere os principais pilares do sistema de direitos humanos: a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

Cunha e Spieler (2009) referem que a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948 significou um marco da consagração da universalidade dos direitos humanos uma vez que a DUDH, bem como o Pacto Internacional de Direitos Civil e Político (PIDCP), e o Pacto Internacional de Direitos Económicos, Sociais e Culturais (PIDESC) foram assinados no contexto da guerra fria, ou seja, de oposição política e ideológica entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Nesta mesma linha, os autores anteriormente citados afirmam que no decorrer da década de 90 ganha força o discurso de que os direitos humanos não são mais discursos de blocos, mas sim um tema que deveria compor a agenda global. Durante esse período desenvolveram-se grandes conferências com destaque para a Conferência de Viena de 1993, que consagrou o paradigma da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos.

Para Benevides (s. d.), os direitos humanos e os direitos do cidadão não são sinónimos, porque a cidadania e direitos de cidadania decorrem de uma ordem jurídico-política de um Estado, no qual uma constituição estabelece os controlos sobre os poderes e define quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como idade, estado civil, condição de sanidade física e mental, facto de estar ou não em dívida com a justiça.

Assim, do ponto de vista legal o conteúdo dos direitos do cidadão e a própria ideia de cidadania não são universais. Embora não sejam sinónimos, os direitos dos cidadãos podem

coincidir com os direitos humanos que são os mais amplos e abrangentes. Sendo assim, a ideia de cidadania é eminentemente política e não se liga a valores universais mas sim às decisões políticas. É nesta vertente que, em sociedades efectivamente democráticas os direitos humanos e o direito de cidadania são muito próximos, mas em nenhuma hipótese os direitos dos cidadãos podem ser invocados para justificar a violação dos direitos humanos (Benevides, s. d.).

Para além dos Direitos Humanos, a democracia é outro elemento que está fortemente relacionado com a cidadania. Do ponto de vista histórico-conceptual, Becker e Raveloson (2011), afirmam que a definição mais conhecida de democracia é governo do povo, pelo povo e para o povo. Traduzido de maneira simplista, é possível afirmar que na democracia o poder surge do povo, está a ser exercido pelo povo e no seu próprio interesse. De acordo com estes autores, os elementos chave dos Estados organizados democraticamente são: liberdades básicas, direitos básicos, eleições, pluralismo democrático, governação democrática e a existência de público e *media* livres.

Portanto, Becker e Raveloson (2011) referem que, o público é de importância decisiva para a democracia. A opinião pública é formada pelos cidadãos singulares ou por agrupamentos que reflectam sobre a sua colectividade. É deste modo, que os *media* (a televisão, a rádio, os jornais e a internet) têm um papel decisivo na democracia, pois as democracias não são mais caracterizadas pela comunicação directa mas antes através da comunicação dos *media*, e é por esta razão que os *media* são chamados de “*quarto poder*”, porque a par do poder judiciário, executivo e legislativo, os *media* representam provavelmente o mais importante instrumento de controlo do público nas sociedades democráticas.

Em relação a este assunto, Mazula (1995) citando Ricoeur, defende que uma das condições para a existência da democracia é o acesso à informação, pois um cidadão está em condições de participar activamente na vida política e social em resultado da proporção do volume e qualidade das informações que possui, em função da possibilidade que tem de ter acesso às fontes de informação, bem como da possibilidade de aproveitamento dessas fontes de informação para a produção do conhecimento.

Chichava e Pohlmann (2010) citados por Brito, Castel-Branco, Chichava, Forquilha e Francisco (2010) referem que para além de informar e transmitir uma visão imparcial dos eventos é função da imprensa nos Estados organizados democraticamente fiscalizar a actuação governamental, velando pela boa gestão da coisa pública e oferecendo um

contrapeso ao poder público o qual sem o devido controlo social pode ser usado para fins privados e partidários.

Nesta vertente, Chichava e Pohlmann (2010, citados por Brito, Castel-Branco, Chichava, Forquilha e Francisco, 2010) afirmam que a imprensa ou meios de comunicação social tornaram-se uma espécie de quarto poder republicano, porque actuam paralelamente ao lado dos poderes executivo, legislativo e judiciário. Assim, vários debates acerca da imprensa passaram a ser importantes para a democracia devido ao seu papel na socialização política, ou seja, a imprensa inculca nos cidadãos os valores e crenças relativas ao poder e seu funcionamento.

Para Mário (2012), as três características importantes do papel dos *media* na democracia são: primeira é o escrutínio rigoroso da forma como os detentores do poder exercem o mandato que lhes foi atribuído em nome do povo e a exposição ao povo do resultado desse mesmo escrutínio; a segunda é a investigação e a exposição destemida de práticas criminais dentro da sociedade em geral, sobretudo do crime organizado, e a terceira coincide com a consequência directa da exposição daquelas condutas, que é provocar reacções de reprobção e de repulsa do povo, o que vai estimular a sua demanda por maior transparência nos actos governativos e por um melhor desempenho do Estado na sua função de garantir a segurança do povo.

Pompéo e Martini (2012) defendem que a comunicação social em sentido lato concretiza uma nova forma de participação popular, reforçando os ideais democráticos e configurando-se como verdadeira ferramenta de defesa dos direitos e garantias populares. Essa participação refere-se a uma espécie de democracia participativa servindo de substracto à democracia representativa. Assim, os *media* constituem os grandes palcos da cidadania e democracia, pois a saúde de uma democracia e do exercício da cidadania estão directamente vinculados à saúde dos *media*.

De acordo com Mazula (1995), a imprensa teve um papel fundamental em toda a transição democrática em Moçambique e vai continuar a desempenhar um papel extremamente activo neste processo de democratização da nossa sociedade. Assim, a imprensa não só leva ao público factos relevantes das nossas vidas, da evolução da nossa sociedade, mas também elementos importantes de reconciliação nacional.

2. Metodologia

Segundo Rodrigues (2007), “a metodologia é um conjunto de abordagens, técnicas e processos utilizados pela ciência para formular e resolver problemas, de aquisição objectiva do conhecimento de uma maneira sistemática” (p. 53).

Em relação ao tipo de pesquisa, importa salientar que este trabalho fundamenta-se numa pesquisa qualitativa e quantitativa, porque de acordo com Reichardt e Cook (1986) citados por Carmo e Ferreira (1998) um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem que aderir rigidamente a um dos dois paradigmas, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles. Segundo estes autores, o investigador também não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e no caso de a investigação assim o exigir, poderá mesmo combinar o emprego dos dois tipos de métodos.

Nesta mesma linha, Patton (1990, citado por Carmo e Ferreira, 1998) afirma que uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido é através da triangulação, isto é fazer combinação de metodologias no estudo dos mesmos fenómenos ou programas. Tal significa de acordo com o mesmo autor, utilizar diferentes métodos ou dados, incluindo a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas.

Foi nesta perspectiva, que realizamos uma revisão bibliográfica de modo a fazer o enquadramento teórico do nosso estudo e um trabalho de campo de modo a obter e comprovar ou refutar a nossa questão de investigação. Aliado a isto, a componente empírica é fundamental numa pesquisa, porque de acordo Marconi e Lakatos (2007), “o estudo de campo permite obter informações ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou ainda descobrir novos fenómenos ou a relação entre eles” (p. 089).

Para Carvalho (2009), as técnicas de colecta de dados são um conjunto de preceitos ou processos de que se serve a ciência, mas também podem ser entendidas como sendo habilidades para usar esses preceitos ou normas na obtenção dos seus propósitos. Sendo assim, os instrumentos de colecta de dados utilizados no presente estudo são o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário.

Nesta perspectiva, importa salientar que este estudo foi realizado na cidade de Nampula entre os meses de Abril a Julho de 2016, o qual se enquadrava na dissertação de Mestrado em

ciências políticas. Nesta vertente, entrevistamos nove jornalistas filiados aos diversos meios de comunicação social da cidade de Nampula, concretamente as televisões (Televisão de Moçambique, Televisão Miramar e Soico Televisão); as rádios (Rádio Moçambique, Rádio Encontro e Rádio Haq); e Jornais (Jornal Notícias, Jornal Diário e Jornal Whampula Fax). Portanto, como formar e solidificar os resultados da nossa pesquisa, inquirimos um total de duzentos e cinquenta cidadãos residentes na cidade de Nampula de modo a perceber o contributo dos *media* na promoção da cidadania nesta urbe.

No que diz respeito à delimitação do universo ou seja a descrição da população, Carmo e Ferreira (1998) referem que população ou universo é o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm obviamente uma ou mais características comuns a todos eles, e são essas características que os diferenciam de outros conjuntos de elementos. Para Marconi e Lakatos (2007), a delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas serão pesquisadas, enumerando as suas características comuns, como por exemplo: sexo, faixa etária, organização a que pertencem comunidade onde vivem. No que diz respeito à amostra, Marconi e Lakatos (2007) afirmam que a amostra só ocorre quando a pesquisa não é censitária, isto é, não abrange a totalidade dos componentes do universo, surgindo a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população.

Para esta pesquisa, usamos a amostra estratificada, que é o processo de seleccionar uma amostra, de tal forma que subgrupos ou estratos previamente identificados na população em estudo estejam representados na amostra em proporção idêntica a que existem na população em estudo. Nesta perspectiva, o publico alvo desta pesquisa foram os cidadãos da cidade de Nampula, de ambos os sexos, maiores de 18 anos de idade e pertencentes aos diversos estratos sociais: cidadãos comuns, religiosos, representantes da sociedade civil, académicos e jornalistas, residentes nos diversos bairros da cidade de Nampula.

Para a análise e interpretação dos dados, usamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (1977, cit. em Carmo & Ferreira, 1998), não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção) com ajuda dos indicadores quantitativos ou não.

2. Apresentação e Discussão dos Resultados

Após a análise documental, pesquisa de campo e interpretação dos dados chegou-se à categorização de temas e subtemas como: contribuição dos *media* na promoção da cidadania,

perfil dos colaboradores da pesquisa, fonte de informação sobre cidadania, e fonte de informação sobre cidadania e direitos humanos.

2.1 O Contributo dos *Media* na Promoção da Cidadania na Cidade de Nampula

De acordo com Mário, Minnie e Bussiek (2010) os estatutos legais que criaram a Rádio Moçambique (RM) e a Televisão de Moçambique (TVM), como entidades de prestação de serviço público de som e imagem (decreto nº 18 e 19, ambos de 16 de Junho de 1994), incluem questões relacionadas com a política editorial. De acordo com estes autores, os planos temáticos destes órgãos estabelecem os seguintes objectivos: contribuir para a consciencialização da população moçambicana ao combate de doenças endémicas; educação cívica dos cidadãos com vista ao reforço da sua consciência de cidadania, divulgação pública de legislação pertinente para a vida dos cidadãos e do funcionamento do Estado, entre outras.

Portanto, a TVM por sinal o maior canal de televisão do país possui uma vasta gama de programas que reportam assuntos relacionados com questões políticas nacionais e internacionais, educação sobre a legalidade e justiça, educação à distância, saúde pública entre outros assuntos de interesse social. Estes programas são abordados em diferentes formatos muitos dos quais com a participação do público (telespectadores). Aqui podem destacar-se programas como: Espaço Público, Pela Lei e Ordem, Quinta à Noite só para citar alguns exemplos.

Para além da TVM, existem canais televisivos como a STV pertencente ao grupo Sociedade Independente de Comunicação (SOICO) e a televisão Miramar pertencente a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) que promovem a cidadania em Moçambique, particularmente na cidade de Nampula. A STV possui programas como: Estado da Nação, Pontos de Vista, Opinião Pública entre outros, onde são abordados, debatidos e transmitidos temas relacionados com a cidadania. A televisão Miramar também transmite programas de educação para a cidadania de interesse para a sociedade, a título de exemplo temos programas como: Balanço Geral, Perguntas e Respostas, Resenha Semanal entre outros.

Portanto, os jornais editados e com circulação na cidade de Nampula também contribuem na promoção da cidadania. A título de exemplo, podemos elencar jornais como: Jornal Notícias, Diário de Moçambique e Whampula Fax, que na sua estrutura organizativa incluem páginas específicas para assuntos relacionados com a Mulher, Sociedade, Política, Economia, Opinião, Cultura, Desporto, Meio Ambiente, Recreio, que directa ou indirectamente estão relacionados com a cidadania.

Sendo assim, a título de exemplo transcrevemos os depoimentos dos nossos entrevistados (jornalistas de rádios, televisão e jornais), que serão identificados por Jornalista 1, (J.1); Jornalista 2 (J.2) e Jornalista 3 (J.3), que quando questionados sobre como é que estas rádios promovem a cidadania nesta cidade, responderam nos seguintes termos:

- **(J.1).** “A Rádio Moçambique(RM), em Nampula contribui para a promoção da cidadania, na medida em que na sua grelha de programação inclui vários programas relacionados com a cidadania, como o caso do programa (Mwaha M’mosa Wakuta Esumana), transmitido em língua local (Emakhuwa), onde são abordados vários temas relacionados com a cidadania, como por exemplo: direitos humanos, discriminação, violência doméstica, democracia, registo de nascimentos, vantagens do aleitamento materno entre outros”.
- **(J.2)** “A Rádio Haq (RH), contribui para a promoção da cidadania na medida em que possui programas educativos e informativos. Assim, esta difunde informações e faz campanhas contra a violação dos direitos humanos, protecção do idoso, pessoas com deficiências visuais, deficiência física, etc., como forma de sensibilizar a população a pautar pela inclusão e evitar a exclusão. É nesta vertente, que no período eleitoral a rádio faz a educação cívica da comunidade, bem como a cobertura das acções governamentais e dos privados em prol do desenvolvimento do país. Assim, através das informações transmitidas na RH, esta contribui para o combate contra a criminalidade, não só na vertente da agressão física, mas também da corrupção”.
- **(J.3)** “A Rádio Encontro (R.E), contribui para a promoção da cidadania na medida em esta inclui na sua grelha programas relacionados com a cidadania. Assim, a título de exemplo, a RE possui o programa o (Espaço do Cidadão) desde 2012 e a (Voz do Cidadão) desde 2014, Programa do Transito, Programa Vida Jovem entre outros. Estes são programas que promovem a cidadania, visto que sensibilizam a população para participação política, aqui se abordam

temas relacionados à educação cívica, recenseamento eleitoral, eleições, votação, entre outros. Actualmente estes programas realizam a fiscalização do poder municipal e governativo da cidade de Nampula”.

Num outro desenvolvimento, entrevistamos os jornalistas afetos às estações televisivas (TVM, Miramar e Soico televisão), que quando questionados como é que estas contribuem para a promoção da cidadania, responderam nos seguintes temas:

- **(J.4).** “A TVM tem a missão de informar, formar, educar e entreter. Relativamente à educação, nós educamos os cidadãos sobre a prevenção de doenças, saneamento do meio ambiente, cuidados nutricionais entre outros. Deste modo, temos o programa (Sakhula Maikhu), que é transmitido localmente e em língua emakhuwa, onde são transmitidos vários assuntos relacionados com a cidadania”.
- **(J.5).** “Se for a verificar a nossa grelha de programação, a televisão Miramar possui programas como Resenha Semanal, Balanço Geral e outros. O programa Balanço Geral não escolhe o foco, aqui são analisados todos os assuntos de relevo, bem como temas relacionados com a cidadania. Neste programa falamos, por exemplo, da corrupção, criticam-se os assaltos à mão armada que assolam as cidades de certas capitais provinciais, fala-se do aborto, discriminação racial, raptos, violação dos DH, da mulher e da criança, só para citar alguns exemplos”
- **(J.6).** A STV contribui n a promoção da cidadania através das suas emissões, pois despertam a consciência das pessoas sobre os seus direitos e seus deveres. Assim, a STV inclui na sua grelha, programas como pontos de vista, debate da nação, espaço público entre outros, que consciencializam as pessoas a saberem posicionar-se. Assim, a STV difundi informações relacionadas com DH, direito à vida”.

2.2 Estatísticas Sobre o Contributo dos *Media* na Promoção da Cidadania na Cidade de Nampula

Com relação ao género, os resultados demonstram que num total de 250 inquiridos, 155, correspondente a 62% são do sexo masculino, e 95, correspondente a 38% são do sexo feminino. Já em relação à faixa etária, os dados indicam que o grupo pesquisado possui faixa etária entre 18 a 49 anos, no qual 60% são de 18 a 35 anos, 30% são de 36 a 41 anos, 7% possuem idades compreendidas entre 42 a 47, e 3% possuem idades entre 47 a 49 anos.

No que diz respeito ao contributo dos meios de comunicação social na promoção da cidadania, a pesquisa apurou que dos 250 respondentes, 238, equivalente a 95%, consideram que os *media* contribuem na promoção da cidadania, enquanto que 12 inquiridos, correspondente a 5% afirmaram que os *media* não promovem a cidadania (Ver figura 1).



Fig. 1: Gráfico percentual da contribuição dos *media* na promoção da cidadania

No que diz respeito a fonte de informação sobre a cidadania, a pesquisa constatou que dos 250 inquiridos, 17.9% afirmaram ter ouvido falar da cidadania na rádio, 43.2% na televisão, 5.37% através do jornal, 29.2% na escola, e 4.17% não apontaram nenhuma fonte das apresentadas no inquérito (Ver fig.2). Portanto, através dos dados acima apresentados nota-se que é consenso da maioria dos inquiridos que os *media* na cidade de Nampula contribuem para a promoção da cidadania.

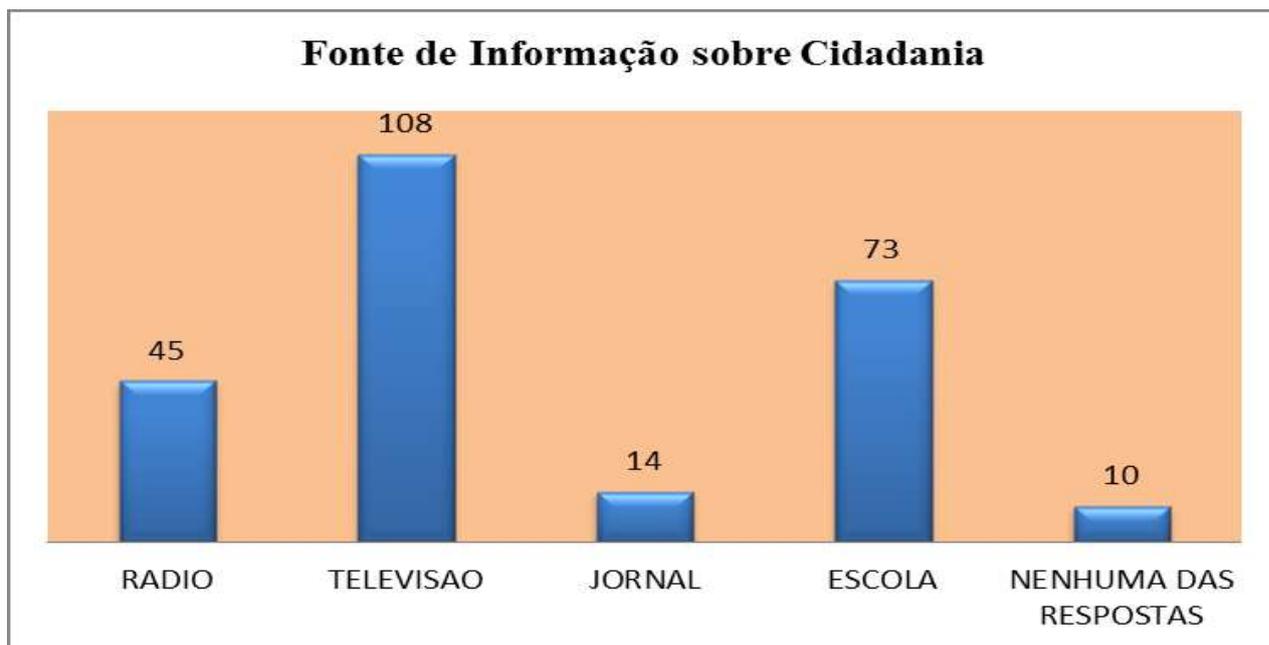


Fig. 2: Gráfico da fonte de informação sobre cidadania

Portanto, a democracia e os direitos humanos são elementos que estão estreitamente relacionados com a cidadania, ou seja, dificilmente pode-se abordar um deles sem mencionar os outros. Sendo assim, no que diz respeito a fonte de informação sobre democracia, a pesquisa apurou que 42.% dos inquiridos afirmaram ter ouvido falar da democracia na televisão, 24.3% na rádio, 7% no jornal, e 26.3% afirmaram ter tido informação sobre a democracia na da escola (Ver. Fig. 3). No que diz respeito aos direitos humanos, a pesquisa apurou que dos 250 inquiridos, 42.% Afirmaram ter ouvido falar dos direitos humanos na televisão, 18% na rádio, 8% no jornal, e 32% na escola (Ver fig.3).

Nesta perspectiva, é notório através dos dados acima supracitados que cerca de 50% dos cidadãos da cidade de Nampula tem acesso a informação sobre democracia e direitos humanos a partir da televisão, e que poucos cidadãos nesta cidade lê jornais, razão pela qual consideram que este meio de comunicação social divulga menos assuntos relacionados com cidadania, democracia e direitos humanos.

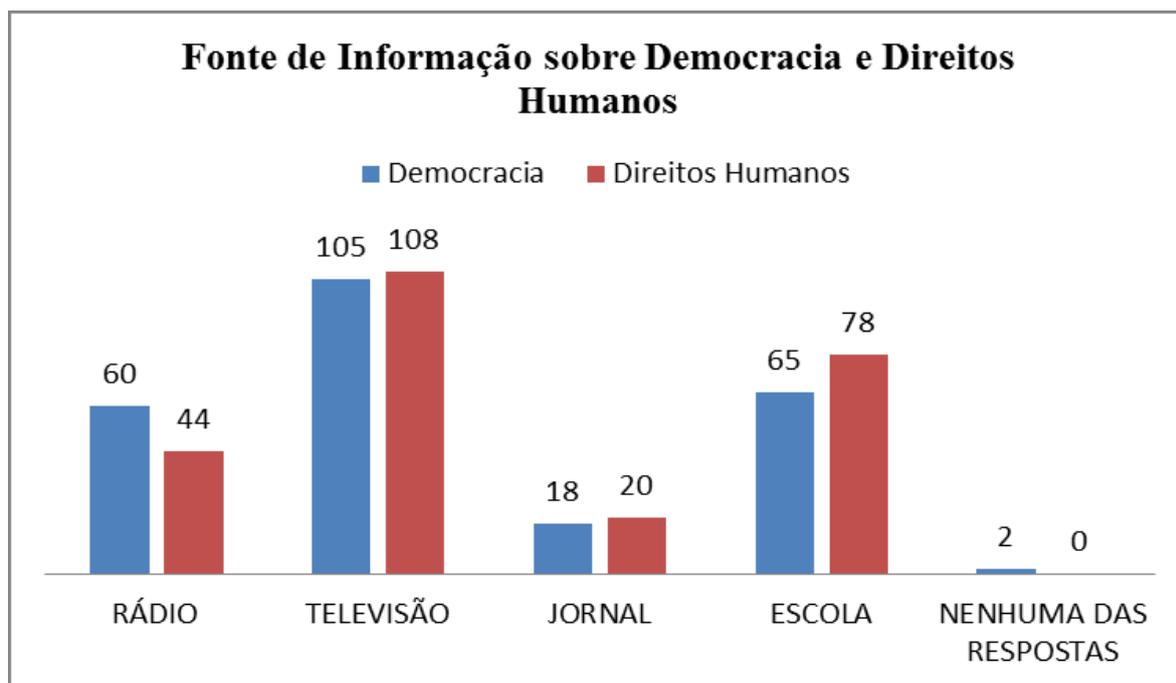


Fig. 2: Gráfico da Fonte de Informação Sobre Democracia e Direitos Humanos

Conclusões e Sugestões

Esta pesquisa objectivou analisar o contributo dos *media* na promoção da cidadania na cidade de Nampula. Nesta perspectiva, a pesquisa constatou-se que os *media* contribuem positivamente na promoção da cidadania nesta cidade, através de divulgação de vários tipos de informações de âmbito social, político, económico e cultural.

Portanto, os resultados da pesquisa mostram que o maior número dos residentes da cidade de Nampula obtém informação sobre a cidadania, democracia e direitos humanos através da televisão. Estes resultados leva-nos a concluir que poucos residentes da cidade de Nampula lêem jornais, e conseqüentemente são também poucas as pessoas que obtém informação sobre a cidadania através deste meio.

Sendo assim, a fraca aderência, procura e leitura de jornais pode estar relacionada com a falta de gosto e cultura de leitura, algo característico da maior parte da população moçambicana, particularmente na cidade de Nampula. Aliado a isto, deve-se capitalizar a escola, sobretudo as Instituições de Ensino Superior (IES) a pautarem pela disseminação da cidadania, o que irá contribuir para alcançar maiores índices de conhecimento sobre esta matéria, contribuindo assim para o bem-estar e harmonia social dos cidadãos.

Portanto, uma das limitações desta pesquisa foi a pouca abrangência do estudo, visto que focalizou-se apenas na cidade de Nampula. Como pesquisas futuras, sugere-se a inclusão dos distritos e mudança na elaboração do questionário, para que as questões fechadas sejam transformadas em abertas, e se adopte outras técnicas de colecta de dados.

Dum modo geral, as conclusões desta pesquisa apontam que com a expansão e proliferação dos meios de comunicação social aumentou o sentido de cidadania dos habitantes da cidade de Nampula, visto que os *media* passaram a difundir com mais frequência informações relacionadas com a cidadania até mesmo na língua local.

Tendo em conta os resultados da pesquisa, que concluiu que os *media* contribuem para a promoção da cidadania na cidade de Nampula, é necessário que se melhore ainda mais o papel dos *media* nessa função, pelo que avançam-se as seguintes sugestões:

- Que os programas transmitidos pelos *media*, sobretudo os relacionados com a cidadania, tenham mais tempo de antena, como forma de educar mais os cidadãos sobre os seus direitos e deveres;
- Que os jornais passem a ter maior circulação e acesso aos cidadãos, de modo que estes possam informar-se sobre os vários aspectos relacionados com a cidadania, e que nas escolas se cultive o gosto pela leitura;
- Que os *media* não se limitem apenas a transmitir assuntos relacionados com a educação cívica nas vésperas dos escrutínios eleitorais, mas que façam uma sensibilização constante dos cidadãos sobre a importância da sua participação política duma maneira geral;
- Que os *media* passem a colaborar com as instituições de ensino de todos os níveis para colher informação dos conteúdos relacionados com a cidadania, e posteriormente divulgar para a população, e nas Instituições de Ensino Superior, em particular se promova a criação dos órgãos de informação, como exemplo da UniLúrio que já possui uma rádio na Faculdade de Ciências Agrárias, em Unango.
- Que os *media* incrementem a transmissão em línguas locais alguns dos seus programas relacionados com a cidadania, de modo a contribuir para a valorização da história, cultura e património dos moçambicanos, aspectos esses importantes para a promoção da cidadania;

- Que os *media* passem a ter mais e maior proximidade com a sociedade, de modo que os cidadãos passem a sentir-se presentes nos *media*;
- Que os *media* passem a colaborar ainda mais com as instituições da sociedade civil como a Liga dos Direitos Humanos, Ministério de Género, Criança e Acção Social, Procuradoria da República de Moçambique, Ministério da Justiça, Assuntos Constitucionais e Religiosos, entre outras, para que passem a fazer parte dos programas transmitidos pelos Media relacionados com a cidadania.

Referências Bibliográficas

- Araújo, S. A. (2008). *Contributos Para Uma Educação Para a Cidadania: Professores e Alunos Num Contexto Intercultural*. Lisboa, Portugal: ACIDI.
- Becker, P. & Raveloson, J. A. (2011). *O Quê é Democracia?* Luanda, Angola: FES.
- Benevides, M. V. (s. d). *Democracia e Direitos Humanos: Reflexões Para os Jovens*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh>.
- Brito, L.; Castel-Branco, C. N.; Chichava, S. ; Forquilha, S. & Francisco, A. (Orgs.). (2010). *Desafios Para Moçambique 2010*. Maputo, Moçambique: IESE.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia Para Auto-Aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico* (7ª. ed.). Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Cunha, J. R. & Spieler, C. P. (2009). *Direitos Humanos*. (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: FGV.
- Guazina, L. (2007). O Conceito de Media na Comunicação e na Ciência Política: Desafios Interdisciplinares. *Revista Debates*, 1, 49-64.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Mário, T. V., Minnie, J. & Bussiek, H. (2010). *Radiofusão Pública em África: Moçambique*. Joanesburgo, África do Sul: AFRIMAP.
- Mário, T. V. (2012). *Guia de Reforma Das Políticas e Legislação da Comunicação Social em Moçambique*. Maputo, Moçambique: FES.
- Mazula, B. (1995). *Moçambique: Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo, Moçambique: Inter-África Group.
- Melo, P. B. (2005). Um Passeio pela História da Imprensa: O Espaço Público dos Grunhidos ao Ciberespaço. *Revista da Comunicação e Informação*, 1, 26-38.
- Morreira, V. & Gomes, C. M. (2012). *Compreender os Direitos Humanos: Manual de Educação Para os Direitos Humanos*. (3ª. ed.). Lisboa, Portugal: CPLP.
- Peterke, S. (2009). *Manual Prático de Direitos Humanos Internacionais*. Brasília, Brasil: ESMPU.
- Pompéo, W. A. H. & Martini, A. J. (2012). O Papel da Mídia na Construção da Democracia, Cidadania e Justiça no Mundo Globalizado: Um Estudo Voltado aos Efeitos da Acção da Imprensa e Micropolíticas Fundadas no Espaço Local. *Anais do Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade*, Santa Maria, Brasil, 1.
- Rodrigues, W. C. *Metodologia Científica*. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content>. Acessado em 18 de Maio de 2018.
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de Teoria e Pesquisa da Comunicação e dos Media*. (2ª. ed.). Porto, Portugal: Universidade de Porto.

17. Análise da Comunicação nas Instituições Públicas

Fenias Sabino Mutuque

fsmutuque@gmail.com

Resumo

A revolução tecnológica de informação e comunicação, tem anunciado com maior enfoque as acções levadas a acabo pelas instituições Públicas para estabelecer a comunicação com o Público, tendo ciente a exigência de momento que se impõe no atendimento institucional, partindo do princípio de que a arte de bem servir contribui sobre maneira para o desenvolvimento social. Socorrer – se de estratégias de comunicação para que as instituições públicas façam transparecer a proximidade para com o cidadão comum, justifica o fundamento da sua responsabilidade social, rumo ao processo do desenvolvimento sustentável. Na verdade, o desiderato deste artigo, circunscreve – se na adequação de analisar a comunicação nas instituições públicas, com vista a materializar as noções de magnetismo teórico que se reflecte na vida prática, dando corpo ao impacto positivo na vida do cidadão comum e à manutenção da imagem institucional. A comunicação que as instituições Públicas praticam no seu dia – a – dia para interagir com o Público, enaltece a evidência inequívoca da cordialidade, que une as instituições Públicas do Público e disserta a imperatividade de satisfazer as necessidades sociais, como corolário de cumprir com as suas obrigações funcionais que visualizam a assunção e o compromisso com a responsabilidade social, presumindo – se com prossecução de objectivos que se identificam com as instituições num contexto globalizado. A disponibilidade comunicativa que caracteriza as instituições Públicas no ambiente de maior intensidade para responder à demanda de uma sociedade critica. Esse pressuposto básico constitui fonte de esclarecimento e de interesse de instituições públicas em se sediar próximo do cidadão na matéria de atendimento das apoquentações de índole individual e colectivo dependendo de circunstâncias circundantes. A produção deste artigo alicerçou -se na pesquisa bibliográfica.

Palavras – chave: comunicação, instituições públicas, público e profissional

Introdução

A comunicação com o público requiere concentração e uma atenção especial, para se viabilizar a compreensão da mensagem dependendo do contexto que se pretende interagir com o público como instituição pública que tem objectivo claramente concebido, com isso, o desiderato da instituição pode se identificar com a sua actuação que inclui múltiplos saberes para facilitar uma comunicação expressiva nos interesses do público.

Segundo Duarte (2007), a comunicação com o público é oriunda da comunicação do governo, como reflexo de aproximação de instituições Públicas ao Público, fazendo sentido bem servir e constitui simbologia de surgimento de democracia e da conseqüente transformação da sociedade num contexto de globalização.

Matos (2007) refere que a comunicação com o público, alcança a valência e essência quando as instituições se comunicam com o público e constitui uma necessidade bilateral, para o estabelecimento de uma harmonia social.

A construção de uma imagem institucional, acarreta uma enorme preparação de profissionais de instituição que envolve a formação em matéria de comunicação com o público, observando a especificidade do sector, de forma a facilitar que o público se sinta interactivo com a instituição em qualquer momento, com efeito, regularmente tem que se privilegiar a manutenção da estrutura ética do profissional.

Conceber a comunicação com o público na qualidade de instituição pública pressupõe a capacidade interventiva das necessidades emergentes do público, com vista a incrementar *status* ou poder, caracterizado por recurso de ferramentas de comunicação de público e interpessoal, suplementando com tecnologia à aproximação para absorver a opinião pública que junta ao clima favorável da instituição, assim como todo o aglutinado de conhecimento e estratégias de comunicação

A comunicação de instituições públicas com o público acontece largamente por diversas necessidades como preceito de reforço de demonstração nas quais a sociedade é beneficiária, deste modo, o presente artigo científico assenta na abordagem da comunicação de instituições públicas com o público, ponto fulcral no contexto de compreensão e necessidade de se levar a cabo actividades profissionais de provisão de informações para o domínio público.

Assim sendo, é indispensável apontar as características de uma comunicação institucional com o público baseada na interacção permanente, demarcando a actuação dos profissionais que corporizam as instituições sobre a comunicação com o público, facilitando o panorama de actividades essenciais no exercício que marca dia – a – dia e atestar as grandes diferenças que se verificam no curso de trabalho que se desenvolve com clara demonstração de as instituições públicas se comprometerem com a comunicação com o público

Para Rego (2002), a comunicação na instituição pública tem valência e enorme desafio que consiste em aproximar e disponibilizar serviços ao público, ciente de que só a comunicação apenas não oferece cabalmente o fim último institucional numa determinada sociedade é necessário que haja sinergias com outras componentes que fazem corpo de funcionamento de uma instituição pública.

No âmbito interactivo, a comunicação de instituições públicas com o público produz uma conversão patrimonial da sociedade, imperativo social que providencia ao público submeter as suas inquietações que se transformam em desafios institucionais a serem aceites e respondidas de modo mais responsável, em sentido mais alargado da comunicação com o mesmo.

Estado de Arte

Para Torquato (2004) considera – se uma comunicação pública eficiente quando se conhece com alguma profundidade os pontos fortes e fracos do público, para se garantir o estabelecimento efectivo de clima tranquilo e favorável da mesma, capitalizando antes a atenção proporcionada para conservar a cultura institucional, caracterizada pela disciplina do dia – a – dia.

O domínio da especificidade numa sociedade mais exigente, traz consigo a visibilidade de pontos fortes e fracos do público, abrem-se inúmeras facilidades de uma instituição pública fazer comunicação ao público oferecendo uma solução mais rápida das preocupações colocadas.

Chiavenato (2001) indica que a comunicação nas diversas situações sociais para satisfação das necessidades públicas é imprescindível que os profissionais dentro do seu quadro de obrigação profissional exerçam o máximo do seu desempenho e as instituições públicas realizem as suas actividades com eficiência, criando a oportunidade que para cada profissional possa contribuir para instituição com suas habilidades.

Os profissionais têm a obrigação de domínio de comunicação com o público, tendo capacidade de discernir os momentos em que estiverem a labutar, cientes que nalgum tempo vão se sujeitar a uma grande pressão social para dar vazão à demanda que a instituição pública vai recebendo.

A instituição pública tem que estabelecer uma plataforma de comunicação com o público para permitir que seja informativa e comunicativa, percebendo – se que a comunicação pública constitui um processo longo e flexível, dependendo da circunstância que se oferece na informação virada para o público.

A comunicação com o público deve ser entendida como instrumento que facilita a elaboração de agenda da sociedade, direccionando sua actuação para melhor percepção de informação, estimulando o público nas filosofias /políticas privilegiadas, para se reconhecerem as acções tendentes a melhorar os campos políticos, económico e social.

Torna – se obrigatório que, de uma forma legitima a instituição pública faça uma comunicação regularmente para dar a conhecer e prestando contas de materialização de actividades, fazendo – se ao público, disseminando programas e políticas que estão sendo executadas, despertando atenção para a contribuição de todos para a vida social.

Mediante (Pires, 1995) a comunicação necessita de uma determinação para se ter uma instituição pública bem direccionada ao alcance de um público que se identifica com os objectivos claramente definidos de modo que se providencie uma comunicação salutar.

A comunicação proporcionada por uma instituição pública ao público, desenha – se em função da prestação de serviços de qualidade para satisfazer as exigências de momento vigente, tendo em vista a dinâmica social e sem descartar com os objectivos da comunicação previamente definidos.

O modo de comunicação nas instituições públicas desempenha um papel de extrema relevância de aglutinação linear entre a sua missão, os objectivos da instituição pública e a inclusão de inúmeros públicos.

O recurso estratégico de comunicação nas instituições públicas motiva a execução de acções dirigidas ao público com propósito único de aproximação, respeitando enormes vicissitudes de que a comunicação é alvo para defender com certo determinismo, observando a flexibilidade de exigências da sociedade.

Ramos (2007) considera que os gabinetes de comunicação de uma determinada instituição pública são como ferramenta que alavanca o dinamismo de operacionalizar uma filosofia ajustada na interacção com o público.

A política de inserção de uma instituição pública assume as rédeas de grande envergadura na promoção da imagem para o público, facto que assume a responsabilidade sobre a elevação do espectro de suas competências, coordenação e planificação da comunicação

Ao profissional compete recorrer sempre que se justificar, actuar mediante os dispositivos legalmente estabelecidos de forma a dinamizar os métodos que esclarecem com maior rigor os objectivos pré-estabelecidos no contexto das metas e expectativas determinadas para o público, havendo posicionamento de planificação e levar a cabo acções mais particularizadas para veicularizar a comunicação que ofereça informações de interesse público.

O público tem que se aproveitar da fluidez da informação para se formar e informar, para permitir que o conteúdo da informação visualize a imagem público – institucional com maior incidência a indicação de serviços mais primários mesmo dentro das dificuldades que se impõem à proximidade com frequência.

A comunicação claramente apresentada ao público, facilita a transmissão de compreensão fácil de informações de instituições públicas, tendo a necessidade da precisão e acessibilidade de tempo vigente (Marchiori, 2008).

O sucesso de informação produz impacto positivo por intermédio de um profissional que usa a linguagem diversificada dependendo da mensagem que se pretende deixar ao público, por isso, a objectividade e clareza viabilizam a inserção institucional relativamente aos objectivos da instituição pública.

A comunicação torna-se completa e eficaz entre instituições públicas e o público quando materializa a capacidade de troca de informações de modo mais precisa e clara, providenciando com maior enfoque a oportunidade de se obter feedback rápido de informação, classificada de várias qualidades nomeadamente como comunicar, gerir, instruir e persuadir (Macedo, 2007).

A dado momento quando se está perante uma comunicação com o público, que se aglutina numa variedade de actividades que chama atenção ao interesse da opinião pública no contexto da compreensão da actuação institucional por parte da sociedade, somando os conhecimentos e experiência para alcance da difusão de informação.

Nas instituições públicas, verifica-se uma transformação que desenvolve metodologias e estratégias que se ajustam à comunicação para o público, de modo que se construa modalidade de aproximação e informação para o público, exigindo-se a recorrência de pedagogia da comunicação como política de sustentabilidade da sociedade.

A premissa de se ter acesso à informação da actuação de instituições públicas é essencial para o exercício pleno da cidadania, havendo necessidade de posicionar as instituições públicas para fazer face as decisões políticas públicas e por esta via a necessidades de certificar perante o público, o que significa mostrar interesse na opinião pública. Por isso, é fundamental que se fortaleça cada vez mais proximidade

A produção e a difusão da informação incorporam preocupações sociais, políticas, económicas e cooperativas que obrigam as instituições públicas a alargar a divulgação da informação e entre os novos horizontes, a inquietação que visualiza o papel social da comunicação nas instituições públicas e o aumento de responsabilidade entre outros no contexto nacional e internacional

Zémor (1995) indica que a comunicação faz alusão à identidade de instituições públicas, propiciando necessidade de os funcionários se apresentarem com os objectivos que se identificam com os objectivos institucionais, uma vez providenciadas as condições laborais.

As instituições públicas devem prezar pelo optimismo, tendo presente o ambiente global que se vive, numa consistência de estabelecer uma interacção de realce com o público, destinatário legítimo de políticas públicas, para efeito, é fundamental fazer-se um investimento robusto de formação de profissionais mais voltados com os objectivos de desenvolvimento sustentável.

Em virtude de mudanças económicas, políticas, sociais, tecnológicas e ambientais, vivem-se transformações dentro de instituições públicas, sob o olhar de dinâmicas globais, numa articulação de mecanismos que providenciam facilidades e garantia de confiança. Todos os pressupostos de oportunidades ilustram quão importante é ter-se uma comunicação protagonizada pelas instituições públicas.

Percebe-se que a gestão institucional tem sucessos de maior expressão quando se fundamenta grandemente na estratégia que inclui métodos, sistemas e processos, e emocionalmente se desdobra em pessoas, identidade e cultura, com isso, a comunicação de uma forma estruturante, caracteriza-se por promoção de acções tendentes a fortalecer o ambiente interno e externo.

A comunicação que se tem levado a cabo dentro de uma instituição pública fundamenta-se na fluidez de informação sectorial de uma forma gradual, pela sua ocorrência de uma forma relevante e confiante. Assim é pertinente abrir-se oportunidade de interacção, desafiando os profissionais munidos de conhecimento, habilidade e proactividade.

A ineficácia de comunicação interna e externa dentro de uma instituição pública tem impacto negativo na aparição de funcionários das instituições públicas, pois que, o público não granjeia a confiança no seu sentido mais amplo como beneficiário legítimo, culminando numa tremenda insatisfação. A fluidez de informação começa a escassear destruindo de grosso modo a dependência de troca de informação que se vive entre a instituição e o público

Para Kunsch (2012), a comunicação de instituição baseia-se fundamentalmente por directrizes de comunicação guiadas de interesses e expectativas que derivam de estratégias e planos de acção. Contudo, para o caso específico de instituições públicas os interesses e expectativas

representam a sociedade e com isso, a comunicação deve ser expressa na actuação mediante os princípios da comunicação pública.

O funcionamento de instituição pública, torna-se produtiva quando compartilha os mesmos códigos, observando enormes particularidades e os objectivos de modo mais amplo, tendo presente a flexibilidade do meio recente que resulta da interacção dinâmica com o público, correspondência a exigência de feedback, com um sinal de fluidez massiva da informação para o público.

Para Rego (2007), o processo de comunicação de uma instituição pública abarca os estilos de comunicação, os valores e crenças de profissionais, o grau de credibilidade, as diferenças que se registam entre culturas, as incoerências de diferentes mensagens.

A frequência do público numa instituição pública tem consistência a partir do momento que se descobre que há visualização permanente da comunicação que incorpora os aspectos mais elementares do modo de viver, demonstração inequívoca da sua credibilidade em tempos de registo de distintos acontecimentos que fazem parte da sociedade.

O feedback constitui um imperativo institucional, se tiver um alinhamento informativo indispensável com propósito de se avaliar a semântica da informação veiculada com grande fluidez, em virtude de a comunicação ter um carácter clarificativo e forma objectiva, outrossim, a informação do consumo público deve ser transmitida e refletir uma mensagem com certo símbolo e uma linguagem acessível para diferentes públicos.

A compreensão de informação transmitida pela instituição pública é provida por uma comunicação que algumas vezes acontece com base em tecnologias usadas pelos profissionais que têm incumbência de transmitir mensagem relevante para o público, ciente que não haja problemas que possam inviabilizar a comunicação nas instituições públicas.

Segundo Chinem (2003), a definição de metas e objectivos baseados na instituição pública conjugados com as políticas de comunicação a serem viabilizadas constituem um processo mais abrangente e insinuoso para a sociedade.

A política de comunicação serve de farol ao desenvolvimento de instituição pública, dado que visualiza com rigor o cumprimento de procedimentos que norteiam o alcance de metas e objectivos da instituição no cômputo geral, facilita o ganho de *status* de fluidez de informação atempadamente classificada diante de público, que gera o comportamento e meios que se diferenciam da percepção da mensagem transmitida.

Apesar da influência de comportamento e do meio que se fluem as informações é necessário reconhecer as diferenças que residem no contexto de transmissão de mensagem em função de intenções que se adequam aos objectivos da instituição pública, por isso, recomenda-se que haja prudência relativa ao tratamento da informação para se evitar colapso no processo do funcionamento de instituição pública.

Brandão (2007) refere existência de áreas de conhecimento e actuação profissional baseadas em comunicação de instituições públicas com o público, tendo em vista o modo estratégico para acautelar a identidade da comunicação científica, viabilizando a produção e a difusão da informação para incluir preocupações da sociedade durante a vigência política e económica e a imagem institucional.

A relevância de comunicação com o público, na era do conhecimento, exige de todos os intervenientes da instituição pública, capacidade de enfrentar com rigor os desafios que caracterizam o tempo vigente, tendo visão mais ampla da conjuntura institucional no contexto global, abrindo uma janela de oportunidade para atendimento mais simplificada do público independentemente do status social.

Para Koçouski (2012) os objectivos de comunicação reflectem-se no processo de informar, escutar, ajudar no processamento de interações sociais e supervisionar as mudanças de comportamento, circunscrevem-se proporcionalmente com os objectivos internos da instituição pública.

A clareza na matéria de comunicação na qualidade da instituição pública que se torna palco de frequência do público, torna-se natural desde que a prossecução dos objectivos da instituição pública, sejam replicados em formato de disseminar a melhor maneira de adequá-los à realidade que se desenha, para garantir a satisfação de uma forma efectiva das necessidades do público

Para Oliveira (2012) a comunicação com o público é mais ampla, dado que acontece recorrendo a inúmeros meios de diferentes intervenientes designadamente o governo, as instituições públicas e a sociedade na sua amplitude.

Com certeza a comunicação tem maior ênfase quando envolve esses três actores, o governo na qualidade de facilitador de políticas de comunicação mais concertada com o público, observando estritamente a ética e a deontologia profissional tendo sempre o público como alvo beneficiário; as instituições públicas como actores primários de execução correcta de

políticas de comunicação, fazendo um investimento que possa garantir a cobertura das necessidades do público, e a sociedade como palco de acontecimento de todo o processo.

Para Bueno (2003) os gestores de instituições públicas devem incorporar no quadro das suas obrigações funcionais mudanças para aprimoramento de actuação institucional, tendo como pacote privilegiado a qualidade da comunicação em exercício no epicentro de interacção com o público.

No reconhecimento social do funcionamento das instituições públicas como obra concreta das suas atribuições é imperativo que transpareça o aperfeiçoamento de interacção com o público, dando uma atenção especial às necessidades que se reportam no contexto das mudanças internacionais. A instituição pública exige do profissional saber fazer, conhecendo com alguma substância a capacidade, a qualidade e o valor da mesma perante o público.

A comunicação de instituições públicas erradica a ignorância, conhecimento enganado e a falta de informação respeitante a prestação de serviços, consequentemente responde pela integração de diversos públicos conectados à instituição pública, para viabilizar a capacidade produtiva, pressuposto basilar para alcance dos objectivos da instituição.

Deste modo, a instituição pública com a clareza da comunicação perante o público gera maior índice de reputação, segurança e rectidão, transparecendo aos públicos com consideração e confiança, dado que a sua existência depende em grande escala dos mesmos. Na sequência institucional é imperativo legal a inclusão da planificação estratégica no processo de informação para satisfação da demanda das necessidades do público para dinamizar o desenvolvimento sustentável da instituição pública.

Considerações finais

A comunicação na contextualidade funcional de Instituições Públicas fortalece em grande medida o preceito do desenvolvimento sustentável, se através de canais peculiares se recorre a uma plataforma para exposição das preocupações que apoquentam, de grosso modo, o dia-a-dia do público beneficiário dos serviços disponibilizados.

A evidência Pública do Estado de Direito para exercício permanente e consequente cidadania do pacato cidadão tem lugar na altura em que se comunica o ponto de vista, debate e reflexões da vida pública por intermédio de Instituições Públicas, que alicerçam a reafirmação plena da cidadania recorrendo a instrumentos legalmente estabelecidos.

A comunicação alavanca as mudanças que marcam a actualidade, providenciando uma nova face pública, rumo ao ambiente salutar que origina a tomada da decisão acertada para proporcionar momentos de troca de experiências relevantes do convívio institucional, apesar dos desafios que coloca e impõem a formação de um novo paradigma no capítulo da Comunicação Pública.

Referência Bibliográfica

- Brandão, E. P. (2007). *Comunicação Pública: o Cidadão, o Estado e o Governo*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Bueno, W. C. (2003). *Comunicação Empresarial: teoria e pesquisa*. São Paulo, Brasil: Editora Manole.
- Chiavenato, I. (2001). *Teoria geral de Administração*. (6ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Campus.
- Chinem, R. (2003). *Assessoria de imprensa: como fazer*. São Paulo, Brasil: Summus.
- Duarte, J. (2007). *Comunicação Pública: Estado, Mercado, Sociedade e Interesse Público*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Koçouski, M. (2012). Construindo um conceito. Matos, H. (org.). *Comunicação pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas*. São Paulo, Brasil: ECA/USP.
- Kunsch, M. M. K. (2012). Comunicação pública: direitos de cidadania, fundamentos e práticas. Matos, H. (org.). *Comunicação pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas*. São Paulo, Brasil: ECA/USP.
- Macêdo, I. (2007). *Aspectos comportamentais da gestão de pessoas*. (9ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: FGV.
- Marchiori, M. (2008). *Cultura e comunicação organizacional: um olhar estratégico sobre a organização*. (2ª. ed.). São Paulo, Brasil: Difusão.
- Matos, H. (2007). Comunicação pública, esfera pública e capital social. Duarte, J. (Org.). *Comunicação pública: estado, mercado, sociedade e interesse público*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Oliveira, M. J. C. (2012). Comunicação organizacional e comunicação pública: Interações, convergências e conflitos em ações voltadas à saúde pública. Matos, H. (org.). *Comunicação pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas*. São Paulo, Brasil: Eca/Usp.
- Pires, A. (1995). *Marketing - Conceitos, Técnicas e Problemas de Gestão*. Departamento de Gestão da Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais da Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, Portugal: Verbo.
- Ramos, F. (2007). *Estratégias e Protocolo para a Comunicação Corporativa-Um valor acrescentado para empresas e instituições*. Lisboa, Portugal: Media XXI-Formalpress.
- Rego, F.G.T. (2002). *Tratado de Comunicação Organizacional e Política*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thonsom Lerarning.
- Rego, A. (2007). *Comunicação Pessoal e Organizacional. Teoria e Prática*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Torquato, G. (2004). *Comunicação interna – os desafios da integração*. Disponível <http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/funcoesetecnicas/0128.htm>
- Zémor, P. (1995). *A comunicação pública*. (3ª. ed.). Paris, Portugal: Puf.

TERCEIRA PARTE:

ÁREA DE DESENVOLVIMENTO

18. Contributo da empresa CLN desenvolvimento das comunidades: caso do Posto Administrativo Sede de Nacala-à-Velha

António Julião

juliaomuhacha@gmail.com

Resumo

Este artigo resulta de uma dissertação de mestrado apresentada na Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Educação e Comunicação. O estudo teve como ponto de partida a seguinte pergunta: De que forma a empresa CLN S.A contribui para o desenvolvimento social das comunidades locais? E teve como objectivo geral aferir o contributo da empresa CLN S.A para o bem-estar social das comunidades do Posto Administrativo Sede de Nacala-à-Velha, visando especificamente: i) identificar os benefícios que as comunidades do Posto Administrativo Sede de Nacala-à-Velha acumulam como resultado da presença da empresa CLN S.A; ii) caracterizar as acções da responsabilidade social desenvolvidas pela empresa CLN S.A dentro das comunidades do Posto Administrativo Sede Nacala-à-Velha; e iii) verificar a relação existente entre a empresa CLN S.A e as comunidades do Posto Administrativo Sede de Nacala-à-Velha. O estudo enquadra-se na área do desenvolvimento social, assentando nas componentes teórico-bibliográfica e empírica incluindo alguma legislação. E foi desenvolvido na base da metodologia qualitativa com paradigma interpretativo, tendo recorrido à entrevista semi-estruturada, à observação não-participante e à análise documental como técnicas de colecta de dados. O estudo foi do tipo exploratório com foco na empresa CLN e contou com nove participantes de diferentes estratos sociais. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Em geral, o estudo conclui que a CLN tem contribuído para o desenvolvimento social das comunidades locais, no entanto, o seu contributo é visto como sendo insuficiente para uma empresa da dimensão da CLN, o que tem concorrido para um relacionamento não saudável entre a empresa e as comunidades locais.

Palavras-chave: comunidade; desenvolvimento local; responsabilidade social.

1. Introdução

A busca desenfreada pela industrialização e pelo desenvolvimento económico levou a maioria dos países do mundo a concentrar seus esforços na promoção do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), deixando a qualidade de vida em segundo plano. O crescimento económico era visto como meio e fim do desenvolvimento. Esta visão está mudando lentamente, o que levanta novas abordagens do entendimento sobre a matéria. As desigualdades sociais e outros problemas da sociedade que afectam as comunidades deixaram de ser preocupação exclusiva do Governo. As pessoas e as empresas envolvem-se em causas sociais realizando actividades solidárias e participativas na busca de soluções dos seus próprios problemas conquanto, governos têm-se desdobrado em vários esforços traçando políticas públicas consertadas e legislação que protejam os interesses das comunidades locais.

Actualmente as empresas têm aparecido a dar o seu contributo no desenvolvimento das comunidades locais realizando acções de índole económico e social. É neste contexto que a

Responsabilidade Social Empresarial (RSE) passou a ser um imperativo tanto para as empresas, governos e sobretudo para os académicos aprofundarem o seu debate.

Em Moçambique desde a independência nacional, em 1975, houve a preocupação de criar condições para o desenvolvimento das comunidades a partir das empresas, vimos isso nas empresas estatais criadas na altura, cooperativas e mais tarde, através de empresas privadas e públicas incluindo as multinacionais que se estabeleceram no país como resultado da sua abertura à economia do mercado. Nesta senda, assistimos ao surgimento de empresas nacionais como a Mcel, Vodacom e de investimento externo directo como a Mozal, a Sasol, a mineradora multinacional Vale, entre outras que vieram dar uma dinâmica diferente na abordagem do tema RSE em Moçambique.

A Vale dedicando-se à extracção de carvão mineral na Província de Tete, construiu uma linha férrea e um porto multiusuário em Nacala-à-Velha, Província de Nampula. A empresa CLN SA (Corredor Logístico Integrado de Nacala), uma empresa concessionária da multinacional Vale a sua actividade é de transportar o carvão mineral do Distrito de Moatize, na Província de Tete que depois de explorado tem a sua porta de saída no Distrito de Nacala-à-Velha, onde foram construídas duas grandes infra-estruturas, a linha férrea que parte de Moatize passa por Malawi e chega a Nacala-à-Velha, num percurso total de 912 km dos quais 32 km estão no Distrito (Ramal de Mossuril) e a terminal do carvão (Porto Multiusuário), na Sede do Distrito.

Este estudo enquadra-se na área do desenvolvimento social com enfoque para as áreas sociais e económicas das comunidades locais. As principais razões da escolha deste tema residem na pretensão de obter conhecimentos detalhados sobre a responsabilidade social das empresas e a sua contribuição para o desenvolvimento social das comunidades locais.

O problema deste estudo traduz-se na seguinte pergunta de partida. De que forma a empresa CLN S.A contribui para o desenvolvimento social das comunidades do Posto Administrativo Sede de Nacala-à-Velha?

O objectivo geral foi o de aferir o contributo da empresa CLN S.A para o desenvolvimento das comunidades do Posto Administrativo Sede de Nacala-à-Velha. Já os objectivos específicos consistiram em: i) Identificar os benefícios que as comunidades do Posto Administrativos Sede de Nacala-à-Velha tiram como resultado da presença da empresa CLN S.A; ii) Caracterizar as acções da responsabilidade social desenvolvidas pela empresa CLN

S.A dentro das comunidades do Posto Sede de Nacala-à-Velha; iii) Verificar o relacionamento entre a empresa CLN S.A e as comunidades do Posto Administrativo Sede de Nacala-à-Velha.

1. Desenvolvimento Social

Desenvolvimento, em geral, é um processo dinâmico de melhoria, que implica uma mudança, uma evolução, crescimento e avanço. É importante referir que, o desenvolvimento está intrinsicamente ligado ao crescimento económico e com a distribuição de renda, melhoria nos níveis educacionais, melhoria nas condições de habitação e da saúde da população de um país (Diniz, 2006; Gómez, Freitas & Callejas, 2007; Francisco, 2010). O Banco Internacional de Desenvolvimento (2005) vinca que o desenvolvimento social deve ser entendido como produto de alguns factores básicos: (i) uma política social de longo prazo destinada a aumentar a igualdade e garantir a inclusão; (ii) um crescimento económico estável capaz de gerar um volume adequado de emprego de qualidade e um ambiente favorável ao progresso das pequenas empresas.

É certo que o desenvolvimento social deve ser um dos objectivos do Estado. No entanto, para as empresas que tiram a riqueza⁶ do estado, em compensação devia haver um programa de desenvolvimento social como contrapartida da empresa. A CLN (2013) apresenta um programa de desenvolvimento social subdividido em subprogramas com objectivos virados para a mitigação de impactos decorrentes da construção do terminal, nomeadamente: melhoria das condições para a promoção das actividades produtivas tradicionais; aumento da geração da renda e inclusão social de agregados familiares; diversificação na economia; dinamização do sector terciário e potencializar os impactos positivos e mitigar os impactos negativos que poderão existir no seio das comunidades locais decorrentes da implantação do projecto de Nacala. Todas estas acções podem muito bem serem feitas no âmbito da Responsabilidade Social Empresarial (RSE)

1.1.Responsabilidade Social Empresarial

Toda e qualquer empresa tem objectivos por atingir e tem responsabilidades a cumprir, aliás: a empresa visa, objectivamente, rentabilizar os recursos nela investidos. Mas, os benefícios empresariais não têm de ser exclusivamente financeiros. Todas as empresas têm uma dupla responsabilidade: a criação de benefício económico e a criação de benefícios sociais, daí que

⁶ A riqueza é um conceito definido pelo clássico economista Adam Smith referindo-se à terra, na sua prestigiosa obra intitulada *A Riqueza das Nações*. Para (Smith, 2008), a terra é a maior riqueza das nações.

Carvalho (2009) chama a atenção para que, é necessário saber quanto se ganha (benefício económico) e como se ganha (benefício social). Dito isto por outras palavras as comunidades locais têm de direito benefícios que de acordo com a sua natureza podem ser directos ou indirectos.

Langa e Massingue (2014) afirmam que “não existe uma definição única e nem consenso sobre o conceito de RSE” (p. 232), argumentando que alguns autores associam a RSE a factores como a geração de lucros, cumprimento da lei, respeito da ética e a solidariedade com a sociedade, e outros autores associam RSE com acções filantrópicas caracterizadas pela caridade das empresas perante as comunidades, o que acontece frequentemente em África e em Moçambique com algumas empresas que abraçam a SER. Ainda que esta matéria continue, na actualidade, a capitalizar e a suscitar muitos debates em várias esferas sociais, económicas e académicas, o seu conteúdo sempre dividiu opiniões desde que o mundo reflectiu sobre a sua contribuição para as comunidades locais onde as empresas estão inseridas.

1.2. Percurso histórico do conceito e da prática da Responsabilidade Social

Historicamente a responsabilidade social data de 1899, quando Andrew Carnegie no seu conceito integrava os princípios da caridade que obrigava os que têm posse a prestar assistência aos necessitados (desempregados, deficientes, idosos, entre outros) e o princípio de mecenato que exigia dos abastados (empresas, e pessoas singulares) tirarem parte da sua riqueza para a sociedade. Já nos primórdios do século XX, (Sobral & Almeida, 2011, cit. em Langa & Massingue, 2014) escrevem que célebres estudiosos como, Charles Eliot (1906), Arthur Hakley (1907) e John Clarck (1916) revelaram nos seus estudos a necessidade de levar o tema aos debates e estudos aprofundados sem, contudo, receberem o acolhimento desejado. No entanto, só na década 50 é que a matéria é levada em conta nos Estados Unidos da América e na década 60 na Europa quando em 1953 foi publicado o Livro *Social Responsibilities of the Businessman* pelo Howard Bowen (Amarck & Fernando, 2006).

De acordo com Jenkins e Obara (2006), a responsabilidade social das empresas é definida como acções estrategicamente sustentáveis que dizem respeito não apenas ao desempenho financeiro, mas também se preocupam com os efeitos sociais e ambientais das suas actividades. Selemane (2010) corrobora a mesma opinião afirmando que a responsabilidade social da organização passa a ser a obrigação que uma organização tem de agir no sentido de servir tanto aos seus interesses como aos interesses da sociedade.

1.3. Responsabilidade Social Empresarial em Moçambique

Um estudo realizado pela empresa de consultoria e auditoria KPMG8, em 2007 revelou que a maioria das empresas moçambicanas não conhece o real conceito de RSE e que muitas delas confundem as actividades filantrópicas com responsabilidade social, como atesta a afirmação da então Ministra dos Recursos Minerais, Esperança Bias citada pelo Jornal Notícias do dia 13 de Novembro de 2014, quando dizia que “ confundimos acções de RS com patrocínios ou oferta de bicicletas, o que é importante, mas apenas se estiver inserido dentro de um programa sustentável para o local onde os meios são disponibilizados”. Na mesma linha, a Dra Linda Bernadete do Instituto Nacional de Segurança Social (INSS), durante a 1ª Conferência e exposição sobre RSE realizada em Maputo nos dias 19 e 20 de Março de 2015: *in* Jornal Magazine nº 413, de 24 de Março de 2015, referiu que “No país há ainda alguma confusão na percepção de acções esporádicas a alguns centros onde vivem pessoas necessitadas, e pensam que isso faz parte da RS, quando na verdade o real conceito da RS tem que ser algo que faz parte do processo de planeamento estratégico das empresas”.

Assim sendo, a RSE não é filantropia, mas se a filantropia traz ajuda a determinado grupo de pessoas, a RS traz efeitos a longo prazo para a comunidade inteira. Dito em outras palavras, a RS ensina a pescar e não só a dar peixe para a sobrevivência. Apesar deste cenário, Moçambique aderiu ao “*Global Compact*” em 2003 e a RSE tem sido praticada, na sua maioria, por empresas multinacionais e grandes empresas num processo, a nosso ver, irreversível. A chegada das grandes multinacionais ao país, que se encontra num nível avançado nessa matéria, vem despertar o sector empresarial nacional para o real conceito de RSE. Esse facto vem contribuir para acelerar o processo de RSE em Moçambique num processo mais abrangente, por um lado, e por outro lado as empresas começam a compreender que a solução dos problemas sociais é uma responsabilidade de todos os intervenientes numa sociedade em evolução.

2. Metodologia

Este estudo é essencialmente exploratório com uma abordagem qualitativa e paradigma interpretativo. A investigação qualitativa é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem (Gil, 2012 cit. Ernesto, 2018). Os estudos qualitativos admitem que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real. Para a sua materialização, o estudo contou

com nove participantes de ambos os sexos, distribuídos entre membros do governo, gestor da empresa, líderes comunitários e membros da comunidade, intencionalmente seleccionados.

2.1. Técnicas de recolha de dados

A recolha dos dados foi feita com recurso às técnicas de observação não participante, entrevista semiestruturada e análise documental. A técnica de observação não participante foi aplicada para observar o comportamento das pessoas que vivem ao longo do traçado da linha férrea (ramal de Mossuril) bem como as que vivem nos arredores da zona portuária e a sua condição social, entanto que beneficiários directos da responsabilidade social da empresa. A entrevista semi-estruturada foi aplicada para colher as percepções sobre: (i) as mudanças verificadas na vida das comunidades locais como proveito da presença da Vale/CLN, (ii) o impacto da presença da Vale/CLN na melhoria das condições de vida das comunidades, (iii) o relacionamento entre as comunidades e as empresas face à ocupação das terras para a implantação da linha férrea e terminal de carvão. Por último, a técnica de análise documental, também bastante vantajosa segundo Vilelas (2009), Barros e Lehfeld (2012), foi utilizada para analisar os documentos fornecidos pelo Governo do Distrito de Nacala-à-Velha, Direcção Provincial de Terra, Ambiente e Desenvolvimento Rural de Nampula e na empresa CLN.

3. Discussão dos resultados

Para o tratamento dos dados e discussão dos resultados, foram criadas três grandes categorias de análise como itens organizadores, a saber: i) Relacionamento da Empresa CLN com as comunidades locais; ii) Responsabilidade Social da empresa CLN e; iii) Benefícios directos e indirectos das Comunidades Locais. Entretanto, à medida que são apresentados os resultados da investigação, são introduzidos elementos de interpretação à luz do quadro teórico, finalmente procede-se a uma síntese interpretativa dos dados recolhidos.

3.1. Relacionamento da empresa com as comunidades

Para a empresa conseguir pôr em marcha a sua missão e os seus objectivos é imperioso acautelar o relacionamento com as comunidades (Castel-Branco, 2015; Mosca & Selemene, 2012; Instituto Ethos, 2005). A este respeito, a CLN realiza actividades que visam fortalecer o bom relacionamento entre a empresa e as comunidades locais, bem como com outros *stakeholders*, criando assim maior aproximação com os seus gestores. As actividades vão desde as visitas das comunidades de Nacala-à-Velha aos escritórios da CLN; reunião de esclarecimento e engajamento dos líderes de Nacala-à-Velha com o director executivo da

CLN e; apresentação dos relatórios às autoridades governamentais para serem partilhados os seus resultados, o que demonstra o seu comprometimento no estabelecimento das boas relações no espaço territorial onde está inserida. Entretanto, o grande problema que se verifica é que estes resultados não são partilhados com as comunidades locais, o que tem sido bastante alertado pelos pesquisadores especializados nessa matéria e na literatura correlacionada.

Ligado ao relacionamento das comunidades é a segurança das comunidades locais, consciente dos riscos associados às operações ferro-portuárias a CLN tem realizado acções que visam promover a consciência de segurança e a educação ferroviária junto das comunidades. ``Para além das pontes metálicas sobre a linha férrea, para a travessia das comunidades em zonas de risco, temos feito campanhas de sensibilização das mesmas, com vista a reduzir o risco de acidentes e de morte por trucidamentos por comboios`` (GE1). Infelizmente, tais acidentes continuam a ocorrer e mortes a serem registadas na linha férrea.

3.2. Responsabilidade Social da Empresa CLN nas Comunidades

Importa recordar que não tem havido consenso sobre a obrigatoriedade ou não das empresas investirem parte do seu capital em benefício das comunidades da periferia da empresa, ainda assim, muitos autores sobre esta matéria, têm defendido que as empresas devem fazer algo em benefício das comunidades onde elas estão instaladas, sejam elas: (i) voluntariado dos seus profissionais, (ii) disponibilização de verba, e (iii) doação de produtos ou serviços (Camarotti & Spink, 2003).

Ora, olhando para o que a CLN fez, podem ser observadas algumas reabilitações de infraestruturas nomeadamente, salas de aula, unidades sanitárias, jardim, campo polivalente e outras). Estas acções permitem afirmar que a empresa está a assumir a responsabilidade social do tipo filantrópica, uma vez que se assiste, na verdade, a práticas de responsabilidade social que se resumem em acções pontuais ou continuadas que beneficiam tanto a empresa como a comunidade. No entanto, peca pelo facto de não ter havido uma consulta prévia às comunidades beneficiárias sobre o tipo de acções que a CLN deveria levar até elas. Como se pode notar, estas práticas contrariam aquilo que certas correntes defendem sobre qual deve ser a postura das empresas perante a RSE com destaque para Langa e Massingue (2014) que realçam na sua definição da responsabilidade social como um compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, expresso por meio de actos e atitudes que afectam positivamente, de modo amplo, ou alguma comunidade, de modo específico.

3.3. Benefícios para as Comunidades Locais

Dando atenção à legislação, até então não havia em Moçambique dispositivos legais que obrigassem as empresas a ter um programa específico que contemple benefícios sociais a serem disponibilizados às comunidades acolhedoras das empresas ou projectos. Recentemente, o Ministério de Recursos Minerais e Energia aprovou o Diploma Ministerial nº 8/2017 de 16 de Janeiro, sobre a Responsabilidade Social Empresarial. Este documento não tem cunho de lei e apenas faz referência à indústria extractiva, deixando de lado tantas outras empresas de diversos ramos que operam no país, como é o caso da CLN que opera no ramo da logística.

Considerando que a instalação de uma empresa dentro de uma comunidade levanta expectativas que podem ser vistas de forma individual ou de forma colectiva, os benefícios às comunidades locais assumem carácter directo e indirecto.

3.3.1. Benefícios Directos

Benefícios directos são todos aqueles que satisfaçam as expectativas e necessidades individuais dentro da mesma comunidade. O seu impacto recai directamente na vida do cidadão, como defende Maússe (2009). O Estudo do Impacto Ambiental (EIA) de 2010 prevê no seu Plano de Gestão Ambiental (PGA) alguns benefícios directos resultantes do deslocamento das comunidades para dar espaço a implantação da empresa. Estes benefícios resumem-se em compensações das benfeitorias (machambas, casas, capoeiras, fruteiras) e reassentamento (construção de casas em bairros a serem indicados pelas famílias impactadas em coordenação com o governo local.

“A empresa me indemnizou e levei aquele valor minha casa e cobri com chapas de zinco, também comprei minha mota” (MC1). “Depois de receber a quele dinheiro da CLN comprei meu carro para fazer negócio” (MC3). “Eu e a minha família recebemos uma casa de alvenaria que a CLN construiu para nós, só que nessa casa não tem energia” (MC2).

Como se pode depreender, de forma directa alguns membros da comunidade tiveram benefícios directos tais como recebimento de dinheiro das compensações/indemnizações e recebimento de casas construídas com material convencional. Outros benefícios directos dignos de destaque são os empregos obtidos por alguns membros das comunidades locais (um direito constitucional, no artigo 84), formação profissional dos jovens locais.

3.3.2. Benefícios indirectos

A saúde, a educação, o abastecimento de água e energia e as infra-estruturas sociais são áreas sociais que podem promover o desenvolvimento social. No sector da educação, verificou-se pouco investimento que consistiu na reabilitação, ampliação das infra-estruturas escolares, na capacitação dos professores e na atribuição de bolsas de estudos a jovens locais que contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino. Na aferição dos beneficiários indirectos na área de saúde verificou-se que a CLN investiu tanto na reabilitação, ampliação e apetrechamento do centro de saúde local, tendo alocado uma viatura clínica móvel, como na construção de um aterro sanitário e, uma viatura basculante para a recolha de lixo.

No rol dos benefícios indirectos das comunidades, importa referir o acesso a água e energia como sendo aspectos vitais que a CLN não contemplou, o que configura um grande entrave para a dignidade das mesmas.

Considerações finais

Uma das finalidades da responsabilidade social é de assegurar que a empresa se relacione bem com a comunidade na qual está inserida. A esse propósito, o estudo revelou que há um grande esforço que a CLN realiza de forma a antecipar-se aos conflitos com as comunidades locais, usando como estratégia o diálogo e a partilha da informação a vários níveis sobretudo, no plano vertical. Quanto à prática da RSE conclui-se que não existe um plano estratégico da empresa que vise desenvolver acções de responsabilidade social a médio e longo prazo. Há sim, acções de responsabilidade social do tipo filantrópico, o que não permite que as comunidades locais tirem o maior proveito possível da presença da empresa para melhorar as suas vidas.

Foi benéfico para as populações locais a criação, pela CLN, de bairros de reassentamentos e indemnizações porque a qualidade das casas construídas é superior àquelas que tinham nas zonas abandonadas. Este configura, sem dúvida, um contributo assinalável desta empresa perante as comunidades locais.

Os resultados desta pesquisa permitem concluir igualmente que, entre outros, a visão dos gestores da empresa CLN sobre a responsabilidade social não é de investir muitos recursos financeiros em acções que possam fazer-se sentir nos habitantes da periferia do empreendimento, remetendo a missão de criação do bem-estar das comunidades ao Estado. Isto sugere por um lado, a necessidade de mudança de mentalidade dos gestores desta

empresa e de outras empresas que operam em Moçambique, por outro lado, a mudança de abordagem tanto da parte do governo, quanto da parte das próprias empresas.

Voltando ao tema que guiou este estudo e os objectivos nele traçados, concluímos que as comunidades locais tiram alguns ganhos com a presença da CLN no Posto Sede de Nacala-à-Velha, contudo os que acumulou até este momento não são suficientes para a promoção do desenvolvimento e do bem-estar social dos seus habitantes.

Referências bibliográficas

- Aurecon, A. & Coba. (2010). *Estudo de Impacto Ambiental do Terminal Portuário e Ramal Ferroviário de Nacala-à-Velha*. África do Sul: Vale. Volume III.
- Amarck, K. & Fernando, M. M. (2006). *O que é Responsabilidade Social?* <http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/responsabilidadesocial>
- Banco Internacional de Desenvolvimento. (2005). *Inclusão Social e Desenvolvimento*.
- Barros, A, J. P. & Lehfeld, N. A. S. (2012). *Projeto de Pesquisa: propostas* (2.^a ed.). São Paulo, Brasil: Campus.
- Camarotti, I. & Spink, P. (2003). *O Que as Empresas Podem Fazer pela Erradicação da Pobreza*: In Instituto Ethos. São Paulo, Brasil: Instituto Ethos.
- Carvalho, J. E. (2009). *Gestão de Empresas: Princípios Fundamentais*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Castel-Branco, C. N. (2015). *Questões sobre o desenvolvimento produtivo em Moçambique*. Maputo, Moçambique: IESE.
- CLN. (2013). *Segundo Relatório Semestral de Atendimento ao Plano de Gestão Ambiental e Recomendações*. Nacala, Moçambique: Vale.
- Constituição da República de Moçambique (2004). Maputo, Moçambique.
- Diniz, F. (2006). *Crescimento e Desenvolvimento Económico, Modelos e Agentes do Processo* Lisboa, Portugal: Edições Silabo.
- Diploma Ministerial nº 8/2017, de 16 de Janeiro, sobre a Responsabilidade Social Empresarial.
- Ernesto, E. J. (2018). *Contributo das PME do ramo moageiro no desenvolvimento económico local: uma reflexão actual*. Beau Bassin, Mauritius: Novas Edições Académicas.
- Francisco, A. A. (2010). *Desenvolvimento Comunitário em Moçambique: contribuição para a sua compreensão crítica* (2.^a ed.). Maputo, Moçambique: Editora BS.
- Gómez, J. A. C., De Freitas, O. M. P. & Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto, Portugal: Profedições.
- Instituto Ethos (2005). *O Compromisso das Empresas com o Meio Ambiente: A agenda Ambiental das Empresas e a Sustentabilidade da Economia Florestal*. São Paulo, Brasil: ETHOS.
- Jenkins, H. & Obara, L. (2006). Corporate Social Responsibility (CSR) in the mining industry – the risk of community dependency. Comunicação apresentada na Corporate Responsibility Research Conference. Recuperado em: <http://www.crrconference.org/downloads/2006jenkinsobara.pdf>.
- KPMG (2007). *Pesquisa sobre o sector bancário*. Maputo, Moçambique: KPMG.
- Langa, E. & Massingue, N. (2014). Indústria Extractiva e Desenvolvimento Local: O Papel da Responsabilidade Social Empresarial. Em L. Brito, C. N. Castel-Branco, S.

- Chichava, S. Forquilha & A. Francisco (Orgs.). *Desafios para Moçambique 2014*. Maputo, Moçambique: IESE, pp. 229-345.
- Maússe, M. (2009). *Pobreza, Participação e Desenvolvimento. Rural em Moçambique: Estudo de Caso na Localidade de Chijinguire*. Maputo, Moçambique: CIEDIMAS.
- Mosca, J. & Selemene, T. (2012). Mega-projectos no meio rural, desenvolvimento território e pobreza: o caso de Tete. Em L. Brito, C. N. Castel-Branco, S. Chichava, S. Forquilha & A. Francisco (Orgs.). *Desafios para Moçambique 2012*. Maputo, Moçambique: IESE.
- Selemene, T. (2010). *Questões à volta da Mineração em Moçambique: Relatório de Monitoria das Actividades Minerárias em Moma, Moatize, Manica e Sussundenga*. Maputo, Moçambique: Centro de Integridade Pública (CIP).
- Smith, A. (2008). *Riqueza das Nações*. Brazil: Hemus.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: processo de construção do Conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

19. Problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique. Contribuição das instituições de investigação para a solução do problema

Olavo Alberto Deniasse
odeniassse@gmail.com

Resumo

A mineração artesanal é um problema presente na sociedade Moçambicana com o qual algumas comunidades e instituições do estado lidam no seu dia-a-dia, estando por isso, no topo das suas agendas. Apesar de ser sobejamente conhecido e debatido existe uma aparente ausência de informações sistematizadas sobre o fenómeno, não se assumem as reais causas, não se conhecem bem as formas de manifestação em diferentes áreas geográficas onde se pratica e respectivos impactos nas diferentes esferas da vida social. As instituições de investigação quer sejam adstritas às instituições de ensino, às instituições do estado ou como organismos independentes podem prover informações credíveis que podem auxiliar na definição de políticas para reversão do actual cenário da mineração artesanal no país. Por isso que o presente trabalho procura discutir formas destas instituições darem o seu contributo sobre a matéria. Apesar de se ter uma abordagem sobre a problemática da mineração artesanal no país em geral, o estudo circunscreve-se à província de Manica nos distritos de Manica e Sussundenga. Usando uma abordagem fundamentalmente qualitativa, baseado em revisão bibliográfica, análise documental e entrevista para a formulação das conclusões sobre o tema em estudo. O resultado esperado deste exercício vai, além de despertar o interesse, procurar definir uma espécie de modelo de actuação das instituições de investigação para atacar a problemática ambiental da mineração artesanal em Manica em particular e no país em geral.

Palavras-Chave: instituições de investigação, mineração artesanal, problemas ambientais.

Introdução

O presente trabalho visa discutir o modelo de contributo das instituições de investigação para a solução dos problemas da mineração artesanal no País o estudo vai se fazer concretamente às regiões de mineração artesanal nos Distritos de Manica e Sussundenga na Província de Manica. Por serem as mais afectadas pela mineração artesanal em relação às outras regiões do país onde o fenómeno ocorre. A prática da mineração artesanal nestas regiões é responsável pela poluição das principais artérias fluviais das províncias de Manica e Sofala, nomeadamente Púngue poluído pelo rio Nhamcuarara ido de Manica e Buzi poluído pelo rio Lucite em Sussundenga.

Em geral o exercício da mineração provoca quase sempre problemas ambientais que por vezes só se se percebe da real dimensão quando já estiver numa fase avançada em que os efeitos são irreversíveis ou de difícil solução. A prática da mineração artesanal desregulada pode limitar o acesso à água potável não só para o consumo, mas também para irrigação, porque a água turva pode entupir as motobombas tornando os custos de manutenção onerosos. A falta de água adequada para o consumo desafia o Estado a abrir furos de água

para a comunidade afectando poluição de água, recursos que poderiam ser usados para outros fins visando o desenvolvimento do País.

Para Thomas More (1478-1535) refere que o Homem sempre colocou o ouro acima de si (Costa, 2007). E Moçambique não é excepção porque nas zonas de mineração: (1) as pessoas não se importam com sua saúde; (2) perderam a noção da importância da produção de comida; (3) preferem morrer soterrados, pois segundo eles entre morrer esfomeados fora da mina e morrer procurando sobrevivência no fundo da mina, melhor é morrer soterrado, não interessa o risco da técnica usada.

O envolvimento de crianças constitui outro grande perigo, pois se tornam nos futuros e nocivos mineradores. No princípio até pode parecer tratar-se de actividades caseiras normais como parte de sua educação para a vida. Entretanto, dado o carácter aliciante dos minerais, elas vão paulatinamente perdendo o gosto pela escola passando, a dedicar grande parte do seu tempo à mineração e degradação do ambiente.

A escolha deste tema teve a ver com vários factores entre os quais: os insucessos nas estratégias que vêm sendo, adoptadas, da ausência de estudos sistematizados para a tomada de medidas adequadas à magnitude do problema, estudos recentes indicam que a solução passa por intervenção combinada de vários actores que incluem a investigação científica.

Enquadramento

Os problemas de mineração artesanal é transversal porque a sua abordagem pelos órgãos de gestão do estado abrangem diferentes instituições públicas, ligadas aos recursos minerais, ao ambiente, à integridade pública, à saúde, ciência e tecnologia entre outros. No contexto nacional a abordagem do problema enquadra-se igualmente nas acções previstas no PQG 2015-2019, no que se refere à gestão sustentável dos recursos naturais, do papel da investigação científica para a solução dos problemas ambientais (Conselho de Ministros, 2015). Numa perspectiva de médio e longo prazo o estudo enquadra-se nas acções previstas na agenda 2025 respeitante ao desenvolvimento baseado na protecção do ambiente, promoção da ciência da tecnológica, expansão de centros de investigação (Comité de Conselheiros, 2003).

No contexto africano o estudo do tema enquadra-se na estratégia da SADC que defende a sustentabilidade ambiental, adopção de tecnologias e modelos de gestão que reduzem desperdícios (SADC, 2015). A visão africana sobre mineração enquadrada na agenda 2063, defende que o crescimento baseado na exploração sustentável e defende no seu objectivo II^a

formação de cidadãos competentes fundados na ciência e tecnologia (Comissão da União Africana, 2013).

A nível mundial, a temática insere-se nos ODS previstos na agenda 2030. Os ODS nos seus objectivos IV e VIII indicam que todas as crianças devem ter acesso a escola básica e eliminação de todas formas de trabalho infantil. O mesmo instrumento defende no objectivo IX o fortalecimento da investigação científica como meio fundamental para o desenvolvimento (ONU, 2016).

Problematização

A mineração artesanal é uma das fontes de auto-sustento das comunidades locais nas zonas onde essa actividade decorre, incluindo todos os indivíduos que compõem a cadeia, desde a mineração até a comercialização. Todavia, ela tem sido fonte de enormes problemas ambientais, principalmente na província de Manica.

A visão estratégica (2012-15) definida por Manica indica que a solução do problema passa pelo envolvimento de todos os sectores da sociedade incluindo naturalmente as instituições de investigação. Todavia, há impressão de frágil proactividade das instituições de investigação, nem sequer têm noção da sua existência, uma participação que até pode ser considerada de caris social. As razões evocadas para esta sonolência das instituições são várias podendo se citar o facto dos trabalhos de investigação científica visarem: (1) terminações de cursos e respectiva aquisição de graus académicos; (2) busca apenas da realização na carreira profissional porque publicações científicas levam à promoção e mudanças de salários; (3) busca de fama resultante da muita produção científica. Mas de que valeria tanta ciência no papel, na gaveta ou na biblioteca se não pode resolver os problemas reais da sociedade.

O presente estudo também reconheceu os desafios das instituições de investigação, nas suas variadas formas de manifestação, ainda assim essas instituições sendo luz do Mundo não têm opção se não iluminarem. Por isso, procura se aqui saber que contributos poderiam as instituições de investigação proporcionar para resolver os problemas ambientais da mineração artesanal no país?

Objectivos

Objectivo geral:

Discutir um modelo de intervenção das instituições de investigação na solução da problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique.

Objectivos específicos:

- Compreender os desafios de investigador para a solução de problemas concretos;
- Aflorar ideias de contributo duma instituição de investigação para a solução de problemas de mineração artesanal.

II. FUNDAMENTOS TEORICOS

Principais problemas da mineração artesanal

A mineração artesanal é em geral uma das actividades que provoca graves problemas ambientais que incluem poluição, erosão, abandono da prática da agricultura como resultado de aluguer de campos agrícolas para a mineração, envolvimento de crianças e respectivo abandono da escola entre outros. Por isso que a ONU (2016) defende que as crianças devem estudar e não ser submetidas a trabalhos prematuros, de formas a adquirir:

Conhecimentos científicos pois são necessários para promover o desenvolvimento sustentável, levar um estilo de vida sustentáveis, direitos humanos, promoção de uma cultura de paz e da não-violência, valorização da diversidade cultural (p.9).

Os países são desafiados pelas Nações Unidas a potenciar e fortalecer a investigação científica para a solução dos problemas e contribuir para o desenvolvimento. A visão africana defende o desenvolvimento de capacidades para a edificação de uma base integrada de conhecimentos dos recursos minerais, onde, a legislação, políticas e estratégias nacionais se devam alinhar com a visão africana no que diz respeito à atenção especial aos problemas da mineração artesanal (Comissão da União Africana, 2013; Ofor, 2007).

Instituições de investigação científica

Universidade e suas características:

- Tem actores e cientistas de várias áreas de saber;
- Vocacionados para ensinar e produzir conhecimento;
- Gerar pensamento crítico, organizar e articular os saberes, formar cidadãos, profissionais e lideranças intelectuais;
- Ela não é perfeita nem inquestionável. Não está acima da sociedade nem desconectada dela;
- Muitas vezes funcionam como BIP (tempo e vocação);
- Preocupação: publicar para reunir requisitos para crescimento na carreira.

Por sua vez o docente universitário

- Actua simultaneamente como docente e investigador

- Difunde/media a ciência, o saber, estimula outros pensadores a actuarem pelo desenvolvimento social
- Idealiza pesquisa de temáticas de interesse social;
Autor intelectual e consultor proactivo de Governos, para acções ligadas a estratégias.

Centros de Pesquisa

Tem cientistas de áreas específicas;

As áreas são afins ao objecto do centro são unidades que não se contrapõem às universidades;

Complementam a tripla ensino-pesquisa-extensão;

Tratam de temáticas específicas por exemplo:

Estação de Biologia Maritizada Inhaca

Centro florestal de Machipanda

Centro de doenças tropicais de Marrromeu

Nem sempre estão associadas a universidades.

Há no entanto uma relação universidade e unidade de pesquisa (UPs)

A dinâmica histórica e vocação das UPs definem os graus de oposição, competitividade, colaboração e complementaridade entre ambas (Cohn & Vigevani, 2002)

Investigação científica

A preocupação em descobrir e explicar os fenómenos da natureza tem a idade do próprio Homem. A sua exposição aos agentes e eventos da natureza levaram-no a desenvolver o seu cérebro para sobreviver. Primeiro o mito levava o homem a conformar-se e olhando os factos como destino sobrenatural pré-definido, a religião por sua vez atribuía tudo a Deus. Todavia, a evolução crítica da mente humana, desenvolveu o pensamento científico que é hoje a razão de todo o desenvolvimento socioeconómico do Mundo (Silva, 2001).

O acto de descobrir algo novo seja puro (sem utilidade imediata) ou aplicada, com ideias formadas de sua utilidade imediata. Os ingleses definem a investigação como sendo um *Research* resultado da combinação das partículas (*search* + *re*) onde o *search* significa examinar, testar, provar e *re* a repetição do *search*, uma premissa que conduz ao conhecimento científico, a repetição do teste, do exame para se chegar a conclusões seguras (Oliveira, 2014).

Para Tomas Kuhn (1922-1996), a investigação científica induz a descoberta de novos paradigmas enquanto descoberta universalmente reconhecida durante um dado período de tempo, cria novos modelos para a solução de problemas (Oliveira, 2014). As investigações científicas podem ser realizadas pelas universidades, unidades de investigação ou por consultorias, sejam ligadas ou não ao Estado.

Instituições de investigação em Moçambique

Numa visão primária as instituições de investigação têm origem nas universidades a partir das três dimensões relativas ao papel da universidade, nomeadamente, docência, pesquisa e extensão. Entretanto, muitas universidades quer seja, por ausência de tempo ou por outra razão, os seus cientistas dedicam maior parte do seu tempo apenas à docência. Mas o valor dos conteúdos mediados só fazem sentido se responderem aos anseios e problemas reais do quotidiano como refere Laita (2015):

A busca do conhecimento deixa de ser um fim em si mesmo, o que nos remete para a questão da utilidade social do conhecimento que se produz na universidade. Este questionamento implica a necessidade de haver um alinhamento entre o conhecimento produzido e a sua capacidade de resposta aos problemas vivido (pp.50-51).

Uma unidade de investigação científica é um estabelecimento vocacionado para realizar pesquisa científica em determinadas (s) áreas (s), podendo os seus especialistas ser orientados tanto para pesquisa básica como para aplicada. A dinâmica histórica e vocação das unidades de investigação definem os graus de oposição, competitividade, colaboração e complementaridade entre ambas (Cohn & Vigevani, 2002).

O estabelecimento de universidades pelo mundo fora é muito antigo mas em Moçambique acontece na década de 60 do século passado, com objectivos de manter a unicidade do território português, aprender as responsabilidades da universidade para com a nação, promover a civilização e valorizar os descobrimentos (Taimo, 2010).

Com os acordos de Paz é aprovada a publicação da lei 1/93, sobre o ensino superior, da autonomia das instituições de ensino superior, abre espaços para instituições privadas; advoga a valorização da ciência, da liberdade de criação científica e tecnológica entre outras. De acordo

com Taimo (2010), o País atribui um conjunto de objectivos a serem alcançados pelas instituições de ensino superior tais como:

a) Formar nas diferentes áreas do conhecimento técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação, b) incentivar a investigação científica tecnológica ... como meio de solução dos problemas com relevância para a sociedade,d) realizar actividades de extensão.....g) formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento da investigação (pp. 154-155).

Desde que se concluiu que a solução dos problemas passa pela investigação científica, a preocupação tem tamanha magnitude que as Nações Unidas lançaram em 2014 uma rede de centros de pesquisa visando o desenvolvimento sustentável. A preocupação de ter informações diversificadas e de fontes independentes visando fiabilidade dos resultados da pesquisa para a solução dos problemas da sociedade é que motivaram a ideia (ONU, 2014).

O País aprovou um conjunto de instrumentos visando valorizar e promover a investigação científica. Foram criadas muitas instituições de investigação e espalhados pelo país fora (Ministério de Ciência e Tecnologia, 2014). Ainda assim, parece haver desafios enormes para a áreas dos recursos minerais e precisamente sobre os problemas com ele associado.

Experiência e analogias de contributo de instituições de investigação

Existem alguns países onde as instituições universitárias e de investigação dedicam especial atenção aos problemas da mineração artesanal. O Gana é um exemplo disso. Segundo Appiah (1998), muitos problemas ambientais resultantes da mineração artesanal foram reduzidos com o envolvimento das instituições de ensino superior que introduziram tecnologias sadias. Por via disso aquelas instituições têm recebido não só suporte nacional como também internacional (Amankwah & Sackey, 2004).

III. METODOLOGIA

O paradigma que orientara esta pesquisa foi qualitativo. A pesquisa será conduzida com base: (i) revisão bibliográfica; (ii) inquérito por entrevista, (iii) análise documental.

Foram entrevistados seis especialistas sendo dois da área de educação e dois da área mineira e dois responsáveis de centros de investigação científica. Os entrevistados respondiam fundamentalmente a duas questões chaves, nomeadamente: (1) desafio do investigador para solução de problemas concretos da sociedade e, (2) papel de instituições de investigação para os problemas ambientais da mineração artesanal. A análise documental foi usada fundamentalmente para aflorar a natureza de unidades de investigação que existem no país e suas principais linhas de pesquisas.

Resultados

Do levantamento documental, consta que o país tem alguns centros de investigação científica, entretanto nenhum dedica sua atenção aos problemas da mineração artesanal que é uma das principais preocupações ambientais do país.

Das entrevistas realizadas de um modo geral:

Com relação aos desafios de investigador para a solução de problemas concretos os inquiridos referem que:

Ausência de preferência no financiamento para a investigação, burocracia complexa para o acesso de fundos de investigação, alguma subjectividade na selecção de projectos a financiar, o facto de se financiar projectos aparentemente não ofensivos aos decisores, selectividade por parte do decisor do tipo de resultado de pesquisa a seguir; dificuldade do pesquisador receber financiamento de projectos não encomendado pelo interessado.

Sobre como as instituições que poderiam contribuir para a solução de problemas de mineração artesanal os inquiridos referiram que:

Haver consulta formal para a realização de estudos sobre a matéria, haver um fórum de debate dos resultados alcançados, revisão e actualização das áreas de pesquisas nas instituições de investigação tendo em conta os problemas reais da sociedade, valorizar, sistematizar e divulgar

os resultados dos estudos de culminação de cursos de especialização, mestrado e doutoramento para o bem da sociedade; desenhar se projectos de implementação de resultado dos respectivos estudos.

Referências bibliográficas

- Amankwah, R.K. & Sackey, C. (2004). *Strategies for sustainable development of the small-scale gold and diamond mining industry of Ghana*. Kingston, Canada: Queen's University, Kingston.
- Appiah, H. (1998). *The south african institute of mining and metallurgy*. The Journal of African Institute of Mining and Metallurgy. This Paper was presented at the SAIMM. Symposium: Mining in Africa 98, 14–15 Sep.
- Cohn, A. & Vigevani, T. (2002). *A produção do conhecimento e os centros de pesquisa*. São Paulo em Perspectiva. São Paulo Perspec. vol.16 no.3 São Paulo. Brasil.
- Comissão da União Africana (2013). *Agenda 2063 A África que queremos. Quadro estratégico comum para o crescimento inclusivo e o desenvolvimento sustentável plano de implementação para a primeira década - 2014-2023*.
- Conselho de Ministros (2015). Programa quinquenal do Governo 2015-2019. Aprovado na 4ª Sessão do Conselho de Ministros. 17 de Fevereiro de 2015. Maputo. Moçambique.
- Costa, L.R. (2007). *Os garimpos clandestinos de ouro em minas gerais e no brasil: tradição e mudança*. História & perspectivas, Uberlândia (36-37):247-279, Jan.Dez.2007.
- Laita, M.S.V. 2015. *A universidade em questão. Uma leitura do processo de Bolonha no contexto Moçambicano*. I edição, Nampula-mocambique. Editor fundação AIS.
- Ministério de Ciência e Tecnologia (2014). *Pesquisa sobre ciências, engenharia, tecnologia e inovação (CETI)*. Instrumentos de política, órgãos, quadro legal e política. Pesquisa Go-SPIN- Maputo. Moçambique.
- Ofor, G. (2007). *Análise da Visão Africana para o Sector da Mineração*. Da aspiração à realidade da aspiração à realidade. Relatório de OXFAM. Março de 2017. Gana.
- Oliveira, I, Krame, V. & Führ (2016). *Exploração de recursos naturais e desenvolvimento sustentável: a dimensão ambiental da responsabilidade social corporativa*. UFRGSMUN | UFRGS Model United Nations. V.4, 2016 | p.96-141.
- ONU (2014). *ONU-lanca-rede-de-centros-de-pesquisa-de-desenvolvimento-sustentavel-para-buscar-solucoes-globais* <https://nacoesunidas.org/onu-lanca-rede-de-centros-de-pesquisa-de-desenvolvimento-sustentavel-para-buscar-solucoes-globais/> 28.10.2018.
- ONU (2016). *Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. 17 objectivos para transformar o nosso mundo.
- SADC (2015). *Estratégia e roteiro para a industrialização da SADC 2015-2063*. Harare, 29 de Abril de 2015.
- Silva, E.A. (2001). *Evolução histórica do método científico desafios e paradigmas para o século XXI*. Jornal Econ. Pesqui Araçatuba. v3, n3, Março. pp. 109-118. Brasil.
- Taimo, J. U. (2010). *Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão. Tese de Doutoramento*. Universidade metodista de piracicaba faculdade de ciências humanas. programa de pós-graduação em educação. PIRACICABA, SP-Brasil.

20. O contributo da exploração dos recursos minerais para o desenvolvimento comunitário no distrito de Lalaua

Dalton Alfredo Quembo
quemboDalton@gmail.com

Resumo

O artigo representa-se com o tema: contributo da exploração dos recursos minerais para o desenvolvimento comunitário no distrito de Lalaua. A preferência do tema está concernido ao desenvolvimento (o melhoramento da qualidade de vida da população de Lalaua por meio dos recursos minerais). O trabalho tem como objectivo geral perceber o contributo da exploração dos recursos minerais para o desenvolvimento comunitário no distrito de Lalaua. E tem como objectivos específicos: (i) identificar os tipos de recursos minerais existentes no distrito de Lalaua para o desenvolvimento comunitário; (ii) verificar as estratégias usadas na exploração dos recursos minerais para o desenvolvimento comunitário; (iii) avaliar o impacto da exploração dos recursos minerais e a sustentabilidade para o desenvolvimento. A metodologia usada neste trabalho é de natureza qualitativa na medida que usou-se técnicas da recolha de dados, a pesquisa baseou-se na entrevista que permitiu a qualificação do trabalho através da sua natureza de inter-relação de duas ou mais pessoas, baseou-se também na observação como uma técnica de análise ou investigação exploratória, e ultimamente seguiu-se com a consulta bibliográfica onde foram tiradas as informações necessárias concedendo respaldo para a sustentabilidade do estudo. O trabalho se desenvolve com o intuito de responder a seguinte questão: de que forma que a exploração dos recursos minerais no distrito de Lalaua pode beneficiar ou contribuir para o desenvolvimento das comunidades? Quando falamos de recursos minerais estamos a aludir os fenómenos naturais que a terra representa no solo e subsolo e que o homem explora para o seu desenvolvimento minimizando os problemas da vida social. O desenvolvimento comunitário é um processo metodológico que vai de acordo com as análises de dinâmicas das necessidades populacionais e necessidades do desenvolvimento junto com os recursos locais dos agentes da comunidade. Os recursos minerais são mais pertinentes para o melhoramento da qualidade de vida das pessoas, são maiores contribuintes para o desenvolvimento do homem na vida quotidiana. As minas são recursos naturais que sustentam a vida do homem a partir da construção de muitos meios para a facilitação das actividades como meios de transportes, meios de comunicação, meios de construções das obras, tudo isto com a finalidade do desenvolvimento populacional.

Palavras-chave: recursos minerais, desenvolvimento comunitário e sustentabilidade.

Introdução

Moçambique apresenta diversos tipos de recursos minerais em grande escala, suficientes no crescimento ou para o aperfeiçoamento da qualidade de vida da população moçambicana. Para aperfeiçoamento de vida é necessário que tenhamos o conhecimento sobre os nossos recursos dentro do país, para tal seria benevolente o Governo na instrução e formação profissional dos moçambicanos na área dos recursos minerais existentes no país e seus melhores processos de gestão para o benefício de todos. Com base nos estudos, provavelmente que o maior número dos moçambicanos não possui conhecimentos sobre os seus recursos minerais, não só conhecimentos na extracção, mas a noção de conhecer as próprias minas e as suas funções. Os moçambicanos dizem e confirmam que são ricos em recursos minerais, mas não percebem de que forma que são

ricos nesses recursos. Pois, é triste para os moçambicanos, o Governo devia expandir os cursos sobre os estudos das minas e sua gestão. O técnico profissional da geologia alega que a investigação para a descoberta dos recursos minerais em Lalaua ainda é contínua, porque o distrito possui muitos recursos, apesar que não há máquinas, os geólogos seguem as camadas e os sinais que a Terra representa. Existem alguns e poucos cidadãos formados profissionalmente em Moçambique na área dos recursos minerais mas não têm capacidade e conhecimentos práticos para a extracção dos recursos minerais, e sem capacidade e conhecimentos na partilha dos recursos minerais com as comunidades, porque isto necessita de Projectos de Gestão para o Desenvolvimento das Comunidades. Se houvesse capacidade haveria intervenção no distrito de Lalaua. Em Lalaua nas diversas suas localidades são exploradas os recursos minerais, pois, com a escassez de conhecimentos sobre o desenvolvimento e a sustentabilidade, os garimpeiros acabam por explorar os recursos sem olhar o meio ambiente em que eles lidam, provocando a poluição em grande escala. Efectivamente, o Governo devia estar a fornecer ou construir as escolas facultativas para a formação de agentes profissionais de recursos minerais neste distrito constatando os cursos que vão de acordo com as áreas de minas. Portanto, o nosso foco fundamental neste trabalho é de perceber o contributo da exploração dos recursos minerais para o desenvolvimento comunitário. A comunidade deve ser priorizada através dos próprios seus recursos e formação profissional para o desenvolvimento das suas actividades minerais tanto como tratamento do meio ambiente. E o tipo de exploração feita é “*mineração artesanal*”. Portanto, as técnicas usadas para a extracção das “*pedras preciosas*” não possuem ajustamento para o desenvolvimento das comunidades ou das populações locais, e há grandes riscos para vidas dos garimpeiros. E os recursos minerais em Lalaua foram descobertos no século XX quando os portugueses inundavam em Moçambique, com o fim da guerra alguns residentes moçambicanos de Lalaua tinham noção sobre esses recursos, pois, exploravam nas clandestinas e não divulgavam e com o desaparecimento desses, a nova geração ficou sem nenhuma noção. Chegado ao século XXI no ano de 2014, era como uma descoberta dos recursos minerais no distrito de Lalaua, sem noção de que os recursos já haviam descoberto. Com a expansão de informação houve uma plenitude de diversos tipos de indivíduos, neste caso, refere-se, aos estrangeiros, os bandidos, os ladrões, os mansos (homens inocentes) e entre outros. No período de 2015 e 2016 a área da extracção das pedras era no corredor da vila em que as pessoas viviam, dentro das actividades haviam várias e grandes exhibições de pujanças e contendias entre os

garimpeiros e muitas pessoas morreram. E no ano 2016 para 2017 o Governo passou a interagir nesta situação e mandou voltar todos os estrangeiros e outras pessoas locais do país. Pois, compendiou-se a morte até quase restringida porque tudo passou a ser organizado.

O contributo da exploração dos recursos minerais para o desenvolvimento das comunidades no distrito de Lalaua.

Para a compreensão do contributo da exploração dos recursos minerais para o desenvolvimento comunitário, é necessário que possamos decifrar o que são recursos minerais e o que é o desenvolvimento comunitário e como os autores constatarem os seus conhecimentos sobre as minas no contributo para o desenvolvimento.

Recursos naturais

No dizer de Rocha (1984), recursos minerais são substâncias extraídas na natureza, precisamente no subsolo, e os mesmos possuem composições químicas e físicas distintas. Conforme Vasconcelos (2010), os recursos minerais “são concentrações de minério cujas características fazem com que sua extracção possa ser técnica e economicamente viável. Dividem-se em metálicos (ferro, cobre, estanho e outros) e não metálicos como quartzo, calcário, mármore e outros”. Bucuane (2007) alega que esses são recursos extraídos na natureza através de rochas para o uso de actividades industriais.

Depreende-se que, os recursos minerais são matérias caracterizadas por suas propriedades específicas que se encontram na camada do solo imediatamente por baixo da camada visível que se pode arar ou lavar, ou seja, são matérias extraíveis independentemente das estratégias usadas e tipos de recursos pretendentes dependendo dos desejos ou objectivos que o ser humano tem com as minas para as suas actividades.

Podemos entender também que, os recursos minerais são fenómenos naturais representados na Terra e criados por Deus que o homem tem como utilização para as suas necessidades quotidianas. Ou seja, são fenómenos físicos e naturais criados por Deus servindo como a riqueza para a vida humana (Gn 3: 17-19).

Desenvolvimento comunitário

Para Ware (1986), a “comunidade é um agrupamento de pessoas relacionadas entre si, que contam com recursos físicos e outros próprios da relação social que estabelecem. Implica uma integridade orgânica com objectivo comum”. E Marchion (1997), “interessa-lhe apenas a comunidade enquanto uma unidade de intervenção social, e sublinha quatro elementos: o território, a população, a demanda e os recursos”.

O desenvolvimento é um processo global, económico, social, cultural, político que tende para melhorar o bem-estar em prol da sociedade (Gomez, 2006). Portanto, é um processo de dinamização numa forma ordenada economicamente e politicamente na vida social dos indivíduos, aumentando as suas rendas e os seus produtos para a satisfação das suas diversas necessidades como, alimentação, saúde, educação, transporte, habitação, entretenimentos e entre outros.

Desenvolvimento comunitário é um processo metodológico que vai de acordo com as análises das dinâmicas das necessidades populacionais e necessidades do desenvolvimento junto com os recursos locais dos agentes da comunidade. Tendo também como princípios da cooperação, das necessidades sentidas pela população, de auto-sustentação, universalidade e participação comunitária.

Mayo (1994) considera o desenvolvimento comunitário como a “imagem da espada de dois gumes, que poderia ser visto como um processo radical e simultaneamente como um processo extremamente conservador. Radical, porque poderia promover o aumento do controlo das decisões dos cidadãos através da participação. Conservador, porque muitas vezes apenas manteria as condições locais inseridas nos seus esquemas costumeiros de distribuição de poder, sem que o status seja minimamente enfrentado”.

Na concepção sobre os recursos minerais, assim podemos depreender que, são fundamentais no contributo do desenvolvimento comunitário. Portanto, para o alcance do desenvolvimento, é necessário que, os recursos extraídos sejam bem conservados, extraídos com segurança e protecção do meio ambiente, assim como boa gestão, e as necessidades das comunidades sejam bem entendidas, traçadas e planificadas na participação de todos e na tomada de decisões.

No entanto, olhando para o distrito de Lalaua partindo da vila não há melhores condições para a população e é uma zona dezurbanizada, com a descoberta dos recursos minerais o distrito devia estar em prol do desenvolvimento, pelo visto, o distrito está muito paulatino necessita de auxílio para o seu desenvolvimento, apesar que há recursos minerais e a sua extracção, pois, há escassez de conhecimentos sobre os recursos minerais, falta de capacidade adequada da extracção e falta de conhecimento na gestão.

A população local de Lalaua encontra-se nas condições precárias e a maioria deles são garimpos. A questão é: Porquê que eles são garimpos e não desenvolvem? Na medida em que os recursos (*pedras preciosas*) são mais pertinentes com grandes valores tanto como valores monetários.

Conforme Feijo e Ibraimo (2017), “os garimpos são maioritariamente jovens, com baixos níveis de escolaridade, sendo que a maioria abandonou a prática da agricultura para se dedicar à extracção artesanal com a motivação de obtenção de dinheiro rápido”. Portanto, esses são estudos feitos na província de Manica, Zambézia, Nampula e Cabo Delgado.

Com efeito, os garimpos de Lalaua muitos deles constataam aspectos diferentes na parte agrícola, nada abandonam a prática da agricultura como nas zonas de Namige, Mopa, Nacuatar, Melule até na própria Vila provável não encontrar ninguém nesses lugares na época de cultivo, não é que não se pode extrair as minas, eles é que desistem actividade mineira para suas machambas. Muitos garimpos não praticam essas actividades na época agrícola, mas sim, alguns garimpos quando voltam das suas machambas têm ido extrair as vezes como forma de lazer.

Pois, os garimpos após a comercialização dos seus recursos, eles são limitados e carentes de conhecimentos na gestão dos próprios seus valores monetários. Portanto, alguns garimpos conseguiram obter por compra dos seus motociclos a partir dessas minas, outros tiveram a construção das bancas de produtos alimentares e outros de peças de motociclos.

Neste caso, os que desenvolvem mais com esses recursos não é a população local, apesar que eles extraem e comercializam, pois, os mais privilegiados são externos sendo fora do local e outros fora do país, porque compram com um preço estipulado muito barato directamente ou indirectamente aos garimpos e quiçá que vão vender eles mais que três a cinco vezes do valor da compra. Conforme Geoide (2010), as autoridades governamentais afirmam que não é tão fácil

quantificar os diferentes aspectos socioeconómico da indústria de mineração de pequena escala devido a sua natureza de informalidade, nomadismo, desregulação e desorganização.

A extracção dos recursos minerais do distrito de Lalaua, pouco contribui para o desenvolvimento das populações necessitadas, nota-se que, há desvalorização da mão-de-obra, não conhecem os valores consideráveis sobre os recursos, e os preços da venda são estipulados pelos compradores, tudo isso, por causa da precariedade de conhecimentos.

Tipos de recursos minerais

Os recursos minerais (*pedras preciosas*) encontrados no distrito de Lalaua são: topázio, águas marinhas, quartzo rosa, quartzo hialino, quartzo barba, quartzo hectoalino, turmalina preta, turmalina verde, berilo, amazonite e hematite. O SDAC (Serviço Distrital de Actividades Económicas) em Lalaua, constatou o relatório de actividades no mês de Julho de 2017, o relatório ilustra as actividades desenvolvidas por SRME (Sector dos Recursos Minerais e Energia). No período em análise, o Sector identificou 10 áreas de ocorrência das actividades minerais: Namige, Niveto, Mopa, Nacuatar, Melule, Namarepo I e Namarepo II, Munheue I, Namigonha, Caia e Moluli.

Estratégias usadas na extracção dos recursos minerais

As estratégias usadas para o escopo pretendido ou para o alcance das *pedras preciosas*, medem um pequeno espaço dentre 1,5 metros ou de 2,5 metros de largura, e isto, depende de cada garimpo medindo suas forças. Não obstante, quando estejam numa profundidade de dois metros ou mais que dois metros dependendo da profundidade das pedras, acabam por pretender explorar numa forma subterrânea é onde que muitos garimpos perdem as suas vidas.

Portanto, as técnicas usadas em Lalaua para a extracção das “*pedras preciosas*” não possuem ajustamento para o desenvolvimento das comunidades há grandes riscos para vidas dos garimpeiros. Portanto, as acções naturais não dão advertência a ninguém, mas exigem a prevenção antes que lhe danifiquem. Pois, os utensílios usados para actividades de exploração das pedras preciosas no distrito de Lalaua, são: enxada, picareta, pá e catana.

Impacto da exploração dos recursos minerais

A exploração das pedras preciosas na província de Nampula no distrito de Lalaua é feita ao céu aberto, buracos não fechados e metuendos, a dilapidação da posição do solo, aumento ou criação de erosão, desmantelamento das florestas, poluição e a morte dos animais, a mudança da população das suas residências numa forma esforçada pelos indivíduos pretendentes das pedras preciosas, ou seja, são garimpos não formais.

Isto é, o impacto da exploração dos recursos minerais no distrito de Lalaua com base nos estudos é muito pejorativo, e na prática das actividades extractivas de minas não há sustentabilidade pelos garimpeiros. É de enfatizar que, o distrito está muito longe para o desenvolvimento, não obstante que há recursos para tal, pois, necessita da intervenção na parte do Governo tanto como as ONG,s, não numa forma de despacho, mas sim, intervir com melhores Gestores do Desenvolvimento Comunitário (GDC,s). Enríquez (2007), “a mineração pode ser sustentável quando minimizar os impactos ambientais pejorativos e estabelecendo um nível de protecção ecológica e seguindo padrões ambientais”.

Metodologia

Na abordagem deste trabalho é de natureza qualitativa, é feita uma descrição sobre o tema, tornando compreensível as matérias da exploração mineira no contributo da melhoria na qualidade de vida das populações. Conforme Lakatos & Marconi (2001), abordagem qualitativa parte do intuito de que “existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, assim como uma interdependência viva entre o sujeito e o objecto”.

Na recolha de dados, utilizou-se entrevistas (estruturadas e semi-estruturadas), observação, e baseou-se também na consulta bibliográfica, que se retirou alguns pontos necessários. Na realização da pesquisa, trabalhou-se com 15 sujeitos como elementos de amostra: 3 funcionários públicos; 4 comerciantes (envolvidos na prática mineira); e 8 camponeses (envolvidos na prática mineira). Dos funcionários: 1 é técnico profissional da geologia; 2 são agentes da agricultura do Serviço das Actividades Económicas (governamental) do controlo das minas e aspectos ambientais que são da mesma instituição com o técnico profissional da geologia. Dentre os entrevistados, os elementos envolvidos na prática da mineração artesanal são 12 garimpeiros. O trabalho da pesquisa pela sua descrição local, foi feita no distrito de Lalaua. Este é um local que se encontra na zona norte de Moçambique, localizada na Província de Nampula.

Análise e interpretação dos Resultados

Seguindo pela esta parte, o autor seguiu por apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos nas entrevistas durante aos estudos feitos no distrito de Lalaua constatando duma forma perceptível sobre os recursos minerais no contributo para o desenvolvimento das comunidades.

Mayring (2002) e Flick (1995) cit. em Gunther (2006), apontam acontecimentos e conhecimentos quotidianos como elementos da interpretação de dados. Isto, leva a contextualização como fio de condutor de qualquer análise em contraste com uma consideração duma forma isolada nos resultados para que sejam facilmente generalizáveis. E por outro lado, “implica ainda uma reflexão contínua sobre o comportamento do pesquisador e ultimamente numa interacção entre o mesmo e o objecto de estudo.

Organização dos Dados

Dados	Objectivo	Questões
Tipos de recursos minerais	Conhecer os tipos de recursos minerais existentes no local.	Quais são os tipos de recursos minerais com os respectivos nomes existentes no local?
Estratégias da mineração artesanal	Identificar as estratégias usadas na mineração artesanal.	Quais são as técnicas usadas para a extracção das minas? Quais são os materiais usados nessas técnicas?
Impactos da exploração dos recursos minerais	Compreender se a extracção mineira tem causado impactos positivos ou negativos.	Quais são os impactos causados na exploração mineira?

Em relação ao perfil dentre os quinze (15) entrevistados representam pela idade que varia dentre 20 à 45 anos e todos são de sexo masculino. Quanto ao nível académico ou da escolaridade dos

quinze entrevistados, 1 já teve o ensino superior completo, 2 tinham concluído apenas o nível médio, e os 12 não apresentavam nenhuma categoria de escolaridade.

Com isso, podemos perceber que os garimpeiros nunca tiveram imaginado que um dia seriam garimpeiros, e por não haver a participação ou o envolvimento das mulheres e crianças nessas actividades provável que é um processo mais difícil para elas no alcance dos seus objectivos. E por outro lado, temores da perda de vida, porque os recursos desses tipos causam muitas mortes.

Durante as entrevistas foi colocada uma das seguintes questões como a primeira categoria: *quais são os tipos de recursos minerais (pedras preciosas) existentes em Lalaua?* Muitos responderam esta questão mas com grandes dificuldades, alegam que não conhecem todas as pedras extraídas no distrito, porque cada localidade extrai pedras diferentes das outras localidades, as que conhecem são aquelas que extraem localmente. Além disso, as pedras extractivas não são reconhecidas todas com os seus respectivos nomes verdadeiros, porque os nomes foram implementados numa forma imaginária na época que começou a extracção. O único que conhece todas as pedras preciosas extraídas com os respectivos nomes é o Técnico Profissional da Geologia, identificadas por: topázio, quartzo rosa, quartzo hialino, quartzo barba e quartzo Hectoalino, turmalina preta e turmalina verde, águas marinhas, berilo, hematite e Amazonite.

A segunda categoria: *quais são os impactos causados na exploração mineira?* Dentre todos os sujeitos que responderam esta questão, reconheceram a situação da exploração mineira como uma actividade que causa aspectos muito negativos. Assim que a exploração é mineração artesanal, nas suas subjectividades, alegam que, os garimpos deixam a terra com buracos metuendos, não permitem aproximação das crianças tanto como adultos evitam passar, uma vez que, a extracção ocorre nos corredores das comunidades em algumas localidades.

A exploração mineira tem causado impactos pejorativos, porque está deixando a terra destruída sem esperança de ser utilizada, com a permanência das cavaduras não permite a construção das obras e nem para agricultura através do desequilíbrio da terra. A terra encontra-se transformada pela sua propriedade física, ou seja, alteração física com grande desequilíbrio, desmantelamento das florestas e passaram a ser lugares abandonados sem proveito de nenhuma outra actividade.

A actividade de exploração de recursos minerais tem impactos significativos nos modos de vida das populações, por um lado, afectam negativamente o acesso aos recursos, que são uma fonte

importante de sobrevivência das comunidades (Mimbire, 2016). Haesbaert et, al. (2004) relacionam o território com a vida, constatando que é um processo de destruição e reconstrução, que permitem a mudança de um território para outro, isto é, a transformação física da terra numa posição para outra.

No entanto, colocou-se uma outra questão para tornar cabal sobre o entendimento naquilo que é o objectivo fundamental, como a ultima categoria: *quais são as estratégias usadas na extracção de minas?* Dentre as explicações dos entrevistados ou dos praticantes das actividades não diferem sobre as técnicas usadas para a exploração. Dizem que, medem um pequeno espaço de dois metros de largura dependendo de cada garimpo medindo suas forças e que podem também cavar numa profundidade de dois metros dependendo da localização das pedras preciosas.

Alegam que, muitas vezes a forma de cavar é o formato do tipo letra P, isto é, através do garimpo a sua forma de encetar a cavar e curvas que apresenta por subterrâneo, é onde a terra fica desequilibrado risco de afogar sobre o garimpeiro e muitos garimpos perdem suas vidas através dessas estratégias por falta de segurança nas suas actividades.

A “mineração artesanal está a crescer muito. No passado o número de produtores artesanais de ouro e turmalina era menor, nos dias de hoje a mineração de pequena escala, envolve mais os camponeses locais e de imigrantes nacionais e estrangeiros. Verificou-se que mais de cem mil pessoas em Moçambique, entre nacionais e estrangeiros e alguns deles são ilegais, concernindo as províncias de Manica, Tete, Zambézia, Niassa, Nampula e Cabo Delgado que representam alto potencial mineiro” (Jornal a Verdade, 18 Julho 2011, cit. em Mimbire, 2016).

Considerações Finais

Ao inferir, os recursos minerais são mais ponderadas como matérias-primas, que são exploradas pelas populações ao longo das suas vidas, dependendo dos objectivos que elas tem com as minas para o desenvolvimento das suas actividades. Os recursos minerais são mais utilizados para o melhoramento da qualidade de vida das pessoas, são maiores contribuintes para o desenvolvimento do homem na vida quotidiana. Desenvolvimento comunitário é um processo direccionado a paradigmas para transformação ou a dinamização económica, cultural e social na melhoria das condições de vida das populações minimizando os problemas numa forma geral dentro das comunidades tendo em conta com a participação comunitária na tomada de decisão,

contudo, criando a universalidade. Os recursos minerais que se encontram na província de Nampula no distrito de Lalaua e com a extracção desses recursos pouco contribuem para o melhoramento das condições para a vida das populações locais. Podemos verificar que, a exploração dos recursos minerais contribui muito para o desenvolvimento das comunidades a partir do conjunto dos valores de consideração das minas para a construção dos bens materiais para a minimização de sofrimento, das necessidades e geralmente dos problemas das sociedades. Pois, a exploração dos recursos minerais para que possam contribuir para o desenvolvimento depende muito da capacidade, atitude, comportamento, conhecimentos e conhecimentos técnicos ou profissionais no caso da construção dos bens para a utilização humana. A exploração da mineração artesanal pela suas estruturas de actividades pouco aperfeiçoa e pouco contribui para o desenvolvimento, pela desvalorização dos recursos e das actividades na parte dos garimpos, pior ainda com grande insegurança no trabalho mostrando grandes riscos para suas vidas, delapidação do solo, aumento de erosão, desmantelamento das florestas deixando a terra lavrada sem esperança de utilização no futuro. Portanto, houve o reconhecimento que a exploração dos recursos minerais tem causado impactos pejorativos, provocando muitos danos, porque está deixando a Terra destruída sem esperança de ser lidada, com a permanência das cavaduras não permite a construção das obras tanto como a agricultura através do desequilíbrio da terra. A terra encontra-se transformada pela sua propriedade física, ou seja, alteração física com grande desequilíbrio, desmantelamento das florestas e passaram a ser lugares abandonados sem proveito de nenhuma outras actividades.

A consideração dos recursos minerais pelos garimpos de Lalaua é de comercializar após a extracção, e ao contrário disso, é que o valor da venda é muito baixo, e sem desenvolvimento. Isto seria assim, para que haja o desenvolvimento no distrito de Lalaua, é necessário que haja instituições de responsabilidade com bons Gestores do Desenvolvimento Comunitário (GDC) para o aperfeiçoamento das condições de vida das populações. E ultimamente, dizer que é por meio da Terra encontramos os recursos minerais para o desenvolvimento tecnológico ou desenvolvimento sustentável que esses contribuem para o desenvolvimento comunitário.

Referências Bibliográficas

Bucuane, A. & Muelder, P. (2007). *Exploring natural resources in mozambique: Will it be a blessing or a curse, discussion papers no 54e*. Ministério da Planificação e Desenvolvimento. Maputo: Moçambique.

- Enríquez, M. A, R. S. (2007). *Maldição ou dádiva? Os dilemas de desenvolvimento sustentável a partir de uma base mineira*. Centro de Desenvolvimento Sustentável: Universidade Federal de Brasília.
- Feijo, J. & Ibraimo, M. (2017). *Mineração artesanal em Moçambique: Cenário far West e proposta de mudança*. Maputo: Moçambique.
- Flick, U. (1995). *Qualitative forschung: theorie, methoden, anwendung in psychologie and sozialwissenschaften. (Pesquisa qualitativa: teoria, métodos, aplicação na psicologia e nas ciências sociais)*. Reinbek: Rowohit.
- Geoide, C. L. (2010). *Estudo sobre a mineração artesanal: associativismo e tecnologias para o seu aproveitamento sustentável*. Chomoio: Moçambique.
- Haesbaert, R. (2000). *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Lakatos. E. M, & Marconi, M. A. (2001), *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2^a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Marchioni, M. (1997). *Planificación social y organización de la comunidad*. Alternativas Avanzadas a la Crisis. Madrid: Editorial Popular.
- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative sozialforschung. Introdução à pesquisa social qualitativa* (5^a.ed.). weinheim: Beltz.
- Mimbire, F. (2016). Comunicados aos eleitores. Centro de Integridade Publica: Maputo.
- Rocha, G. A. (coord.). (1984). *Em busca do ouro; garimpos e garimpeiros do Brasil* São Paulo: Conage; Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero.
- Vasconcellos, L. & Jamal, D. (2010). *A nova geologia de Moçambique*. In: D. Flores, M. Marques, (Eds). *X Congresso de Geoquímica dos Países de Língua Portuguesa*, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ware, C. (1986). *Estúdio de la comunidade*. Buenos Aires: Humánitas.

21. O muro caiu, mas o CDN não desistiu: uma análise crítica sobre a mobilidade urbana

Palmira Albertino Revula

revulap@gmail.com

Resumo

Buscamos discutir a ideia do desenvolvimento e a realidade social moçambicana especificamente na cidade de Nampula, tendo em conta que a área social é uma das componentes do desenvolvimento, pois para que este seja uma realidade não basta apenas um crescimento económico, (crescimento do PIB) mas é necessário que haja um aumento positivo e qualitativo em todas as áreas da vida humana, a saber, alimentação, saúde, habitação, educação, e outras. Dentro desses pressupostos, objectivamos analisar as condições sociais dos moradores da cidade de Nampula e arredores afectadas pelo projecto VALE Moçambique. O intuito é de perceber as implicações deste projecto na vida social da população residente na cidade de Nampula, e especificamente os afectados pelo projecto partindo da ideia de MILL (2012, pg. 14), que o desenvolvimento não está ligado apenas ao aumento de produção, mas as variáveis não económicas deviam ser o objectivo das políticas do desenvolvimento económico. Assim interessa-nos perceber a teoria e a prática, isto é discutirmos a problemática do desenvolvimento, com vista a contribuir de uma ou de outra forma no que concerne a VALE e sua visão estratégica fundamentada em cinco pilares que definem os seus objectivos de negócios, e a maneira como actuam em relação a empregados, fornecedores, comunidades, órgãos governamentais, clientes e investidores. De forma sucinta discutimos a ideia do desenvolvimento nos clássicos, para podermos espelhar melhor a nossa realidade. Para este efeito recorreu-se a fontes bibliográficas.

Palavras-chave: desenvolvimento, VALE Moçambique, Cidade de Nampula.

Introdução

O desenvolvimento tem sido um dos assuntos que preocupam o Estado, políticos, economistas, intelectuais, ambientalistas e outras áreas que estão centradas na mesma questão. Este trabalho tem por objectivo analisar a questão do desenvolvimento no que concerne às condições da população residente na cidade de Nampula afectada pelo projecto da empresa mineradora VALE Moçambique após a implantação do projecto de exploração de carvão mineral em Moatize, que levou à construção do muro de vedação da linha férrea usada como via de acesso no escoamento de carvão mineral, na qual a locomotiva com 120 vagões faz o seu trajecto Moatize Nacala-velha. Assim, interessa discutir as implicações que este tem na vida da população da cidade de Nampula, especificamente busca analisar os impactos que o projecto tem na vida dos indivíduos afectados. A visão é relacionar a realidade com a ideia do desenvolvimento, desta feita é importante dizer que não se pretende ser pessimista ao relacionar a ideia do desenvolvimento com a nossa realidade, simplesmente demonstrar que este pode ser uma "ilusão" (utopia), para nós ou pode ser uma realidade. O que determinará o seu sucesso será a questão das políticas implementadas. Moçambique é um dos países subdesenvolvidos da África, e dentro dele encontramos a província de Nampula que segundo as estatísticas de 2017 é a

província mais populosa do país, a sua capital é a cidade com o mesmo nome. Com a descoberta dos recursos minerais na província de Tete concretamente no distrito de Moatize, a província foi afectada pelo projecto da empresa mineradora Vale Mocambique devido à sua localização geográfica no que tange à existência da linha férrea que dá acesso à localidade de Moatize, Nacala-Velha, este facto resultou na construção do muro com vista a vedar a linha férrea, e na construção de pontes metálicas para servir como via de acesso para a população, porém isto resultou num conflito: abandono e vandalização das pontes a abertura de furos nos muros que serve já de passagem da população. A leitura que faço destas acções está ligada ao desagrado destes perante este facto. Porém, estas acções até então tem acarretado alguns problemas como atropelamentos, assaltos dentro da área vedada, pois, virou um sítio de concentração de marginais, que realizam naquele local várias práticas ilícitas como: uso drogas, depósito de óbitos assassinados num outro local desconhecido, e são jogados na linha férrea na ideia de que ao passar a locomotiva transportadora do carvão possa passar por cima do corpo e assim se dar como a causa da morte o atropelamento. Não só, mas também a um metro do muro construído encontramos residências, situação esta que é preocupante devido à poluição sonora causada pelas locomotivas durante o seu trajecto.

Segundo o portal ambiente legal, a poluição sonora ocorre quando num determinado ambiente, o som altera a condição normal da audição. Desta feita a Organização Mundial da Saúde (OMS), considera a poluição sonora um problema de saúde pública, portanto algumas pesquisas mostram que o ruído constitui um dos agentes nocivos à saúde humana, a nível físico, psicológico, com consequências sociais, uma pesquisa realizada pela OMS revelou que na Europa, o ruído mata mais do que a poluição do ar, (Portal Ambiente Legal).

O som acima de 70 decibéis causa dano à saúde, então só para ter ideia disto é de salientar que o nível de ruído de duas pessoas conversando é de trinta e cinco decibéis. Algumas doenças causadas pela poluição sonora são: estresse, depressão, surdez, agressividade, perda de atenção, perda de memória, dores de cabeça, insónia, aumento da pressão arterial, AVC, cansaço, medo, gastrite, queda aproveitamento pedagógico no trabalho, Taquicardia, redução da libido, arritmia, desequilíbrio nos níveis de colesterol e hormonais, e outras perturbações psíquicas e até tendências suicidas, (Portal Ambiente Legal).

O projecto VALE Moçambique, teve início no ano de 2008, mas foi em 2011 que a mina de carvão entrou em operação com capacidade de produção de onze, (11) milhões de toneladas/ano de carvão mineral metalúrgico e térmico, (portal da Vale).

Antes da implantação deste projecto a linha férrea era usada pelos Caminhos de Ferro de Moçambique, (CFM), e o trajecto nesta via por locomotivas não era constante, porém já com o projecto a linha é usada de 24/24 horas mas estava acordado que o projecto reassentaria a população residente a 50 metros da linha férrea que passa no centro da cidade. No entanto, está a ser usada no escoamento de carvão mineral, MOATIZE, NACALA-VELHA, com destino ao BRAZIL, onde é usado para determinados fins.

Constatou-se que o projecto ferriu sensibilidades, pelo facto da linha férrea ter sido vedada e construíram-se pontes metálicas consideradas não viáveis devido às condições da mesma, pois que tem cerca de 10 metros de altura, 1,5 largura, 12 de comprimento sendo que para ultrapassar leva entre 4 a 7 minutos, não só mas também não reúne condições de uso no que tange a sistemas de segurança, iluminação para facilitar a transição nas noites. Existem lugares de transição onde não foram construídas as pontes como: cipal, padaria Nampula, clube cinco, seminário, trin-tri, e outros, nestes a ultrapassagem tem sido à moda antiga, pelo que quando passa a locomotiva transportadora do carvão, a população é obrigada a atrasar a deslocação para os seus destinos pelo facto de ter que esperar o comboio passar, isto é frustrante.



Foto da ponte construída pelo CDN, para ultrapassagem de peões e motociclistas.

Há que ter em conta que nos clássicos a ideia do desenvolvimento não estava muito clara, diversas abordagens surgiram para explicar este conceito, porém foi após a Segunda Guerra Mundial que emergiram novas explicações para este conceito de modo que a partir desta fase passamos a entendê-lo de uma forma mais clara. É importante não confundir o desenvolvimento com o crescimento económico, sendo que este último conceito é considerado como um agente promotor do desenvolvimento.

O desenvolvimento é um conceito que tem as suas raízes a partir do século XVIII, com correntes como o iluminismo assentes na ideia do "progresso" racional, uma marcha histórica que levaria o homem ao uso da razão com vista a alcançar o dito "desenvolvimento", acumulação de capital ou riqueza o que acarretava a ideia do bem-estar, e civilização dos povos considerados retardados através da "globalização" esta que visava a influência europeia nos povos não civilizados" (Furtado, 1980, p. 9).

Vasconcellos e Garcia (1998, citado por Oliveira), consideram que o desenvolvimento em qualquer concepção, deve resultar do "crescimento económico" acompanhado de melhoria na qualidade de vida, ou seja, deve incluir a melhoria dos indicadores: bem-estar económico e

social, isto que traduz-se em: baixo índice de pobreza, desemprego, se traduzindo em condições de saúde, educação, educação com qualidade. Assim o desenvolvimento refere-se ao melhoramento da qualidade de vida humana em todos os aspectos e este envolve mudanças e transformações positivas complexas a nível social, económico, cultural, político, respeito aos direitos humanos. Sendo que a existência de indícios de uma Taxa de Mortalidade Infantil, alta taxa de analfabetos, alto índice de epidemias contagiosas, maior população privada de certos bens produtos e serviços, tais como viagens de verão, visitas a instâncias turísticas, frequência nos sítios de privilégio, entre outras caracterizam países subdesenvolvidos.

Hume (2012) acreditava que o desenvolvimento estava ligado à segurança do Estado, uma vida social civilizada, liberdade política e sobretudo o desenvolvimento pleno dos talentos humanos, e outros meios legítimos para alcançar a satisfação humana. Para alcançar esses objectivos, a prosperidade e o desenvolvimento económico eram fundamentais. O autor via no crescimento económico um caminho para alcançar o desenvolvimento como tal, pois que o considerava como um agente poderoso nas mudanças políticas, económicas, e sociais. Porém, estas mudanças económicas dependiam de mudanças não económicas, isto é, buscar o comércio através do desenvolvimento de diversas áreas como a indústria, agricultura, pesca, artes mecânicas entre outras, assim como o refinamento dessas áreas, culminaria por sua vez em crescimento económico. Estas visões são semelhantes por se referirem à questão que nos preocupa, a questão social, que parece que está a ser negligenciada.

Para Malthus (2012), o desenvolvimento está intimamente relacionado com o aumento de produção de renda nacional, este acreditava que a população tem um papel importante no que concerne ao crescimento de renda pois estas condições são um equilíbrio para a oferta e demanda, assim um dos factores mais importantes para o desenvolvimento. Em Malthus seria a população manter-se em um nível em que a produção sempre crescesse numa maior proporção. O crescimento económico na visão deste autor está patente, ser o PNB um dos indicadores fundamentais para medir o desenvolvimento, e este é concomitado pela população que para o autor tinha um papel fundamental no desenvolvimento.

Em Mill, (2012), a ideia do desenvolvimento não está ligada somente a um crescimento de produção, mas também para as variáveis não económicas, que eram objectivo das políticas sociais e económicas e, por isso, deveriam ser objectivo das políticas do desenvolvimento

económico. Mill tinha uma visão social do desenvolvimento, acreditava que este constitui um dos requisitos para o desenvolvimento e incluía: a protecção do indivíduo pelo Estado, eficácia da produção, segurança democrática, e sobretudo gerar cidadãos mais educados e melhor preparados para assumir responsabilidades nas instituições sociais. Entende-se que na implementação de projectos, as variáveis económicas devem dar primazia às condições não económicas, no que tange ao bem-estar da população, este indicador devia ser levado em conta com vista a atingir o dito desenvolvimento. É nesse pressuposto que nos interessa discutir, e para tal deixo ficar a seguinte questão: de acordo com o nosso desejo pelo desenvolvimento, e a nossa realidade, em que pé ou estágio ou condições estamos para tornar em realidade o sonho de milhares de moçambicanos? Como será, tendo em conta que o desenvolvimento está intrinsecamente ligado à industrialização, e à nossa vista diariamente temos assistido à exportação do carvão mineral com destino ao Brasil, onde é usado para diversos fins como produção de diversos segmentos na indústria siderúrgica como automóveis?

Há que salientar que quando se fala de desenvolvimento, o crescimento económico não é o único indicador do desenvolvimento, mas apenas um meio pelo qual pode se melhorar outras áreas com vista a alcançar o progresso e melhor bem-estar. Assim, o desenvolvimento é mais qualitativo enquanto que o crescimento económico é quantitativo, isto deve-se ao facto deste, se preocupar apenas com números (crescimento do PIB).

Empresa mineradora Vale Moçambique.

A VALE é uma empresa de capital aberto, com sede no Rio de Janeiro, e é a maior produtora de minério de ferro e pelotas do mundo, e a segunda maior de níquel, produz também minério de Manganês, ferroligas, cobres, metais do grupo platina (PGMs), ouro prata, cobalto, carvão metalúrgico e térmico, potássio, fosfato e outros fertilizantes além de actuar nos sectores de logística, siderurgia e produção de energia com presença mundial, as suas acções são negociadas nas bolsas de São Paulo, Nova York, Hong Kong, Paris, e Madrid, (portal Vale)

Os materiais produzidos são utilizados como insumo por diversos segmentos, como a indústria siderúrgica, fabricação de aeronaves e automóveis, na construção civil, bem como na produção de alimentos e outras utilidades presentes no cotidiano das pessoas, para o seu bem-estar. A mina de carvão de Moatize em Moçambique, no litoral sudoeste da África é o maior investimento da

VALE em carvão mineral. Moatize foi o primeiro projecto *greenfield*, fora do Brasil tendo assim exigido alinhamento com as melhores práticas ambientais e as regras estabelecidas por instituições internacionais como o Banco Mundial (portal Vale).

A implantação da primeira fase do projecto em Moatize, iniciada em 2008, envolveu investimento de 1.88 bilhão de US\$, tendo em Julho de 2011 entrado em operação com capacidade de produção de 11 milhões de toneladas/ano de carvão metalúrgico e térmico. No mesmo ano a vale iniciou o desenvolvimento da segunda fase do projecto (Moatize II). A empresa realiza actividades de promoção do desenvolvimento social e económico, destacando-se a formação profissional de cerca de 200 pessoas na área de carpintaria, electricidade, construção civil, corte e costura e serviços domésticos avaliados em 1,4 bilhão de US\$, com 75% para empresas locais.

A VALE tem a sua visão estratégica fundamentada em pilares que definem os seus objectivos de negócios, e a maneira com que actuam em relação a empregados, fornecedores, comunidades, órgãos governamentais, clientes e investidores. O primeiro pilar diz respeito à preservação da vida, pautada pelo acidente zero, desenvolver um *time* de profissionais capacitados e responsáveis por suas decisões, e ser uma boa empresa para se trabalhar, com pessoas motivadas, oportunidades de desenvolvimento e qualidade de vida.

O segundo diz respeito à incorporação da sustentabilidade nos negócios, construindo legados económicos sociais e ambientais nas regiões em que está presente. Mitigando os impactos das suas operações nas comunidades em que actua, e induzindo práticas sustentáveis ao longo de toda a cadeia de valor. Com base nesse pressuposto a VALE Moçambique construiu o muro que veda a linha férrea tendo afectado a cidade de Nampula, esta estende-se dentro dos grandes centros de trocas comerciais, Universidades, campos de futebol, escolas de ensino primário e secundário, entre outros, em alguns pontos de transição a empresa não construiu pontes, de entre os quais temos: padaria Nampula, Cipal, Trin-Trin, Clube cinco, Seminário, e outros, o que tem resultado na exposição de vidas humanas pois que quando a locomotiva passa faz uma breve parragem, e a população domada pelo desespero devido ao atraso nos seus destinos arriscam a vida passando por cima ou por baixo da locomotiva, o que tem resultado em acidentados desde os mais ligeiros a fatais, não so mas também crianças têm sido vítimas por causa da curiosidade,

emoção e falta de noção do perigo, quando a locomotiva realiza uma breve paragem, elas trepam nela o que tem resultado em tragédias.



Foto da locomotiva transportadora do carvão mineral Moatize Nacala-Velha

Esta situação, na verdade, mostra que o modelo ocidental não está contribuindo para o desenvolvimento, pois atrofia a possibilidade de os próprios países africanos desenvolverem iniciativas que lhes permitam criar modelos próprios, atrofiando a possibilidade de sairmos do subdesenvolvimento, (Cuco & Viana, 2015. Pg 15).

Nampula

Cidade de Nampula situa-se na província com o mesmo nome no norte de Moçambique, e é conhecida como a capital do norte, estende-se numa superfície territorial de 404 km² e está dividida em 6 postos administrativos municipais, com 18 bairros.

A cidade tem origem militar, a povoação foi criada a 6 de Dezembro de 1919, tendo-se tornando a sede da circunscrição civil de Macuana em Junho de 1921, tornou-se o quartel general do exército português, durante a guerra colonial, o qual após a independência passou a ser escola militar e actualmente academia militar Samora Moisés Machel. A chegada do caminho-de-ferro, a partir do lumbo Ilha de Moçambique, contribuiu para o desenvolvimento da povoação, que foi

elevada à vila em 19 de Outubro de 1934. A vila de Nampula foi em tempos a capital do território do Niassa, que abrangia os espaços geográficos, das actuais províncias: Nampula, Cabo Delgado e Niassa. Em 22 de Agosto de 1996, Nampula passou à sua categoria actual, desde a independência nacional a cidade teve vários administradores.

A cidade de Nampula é um município, e tem um governo local eleito, e desde Dezembro de 2013 é um distrito, uma unidade local do governo central. Desde a independência nacional a cidade teve vários administradores, tendo os dois últimos eleitos presidentes do conselho municipal, autarquia instituída em 1998. Com a autarquização a cidade teve as seguintes personalidades como presidente: Dionísio Cherewa, Castro Namuaca, Mahamado Amurane e actualmente Paulo Vahanle.

É importante salientar que são 20 anos de governação autárquica, isto porque a questão do planeamento urbano é da responsabilidade do conselho municipal. A questão que pode ficar aos leitores talvez seja: porquê nesta discussão tocar um ponto como o planeamento urbano e conselho municipal?

Isto deve-se ao simples facto de o planeamento urbanístico constituir uma das características dos países industrializados, e por este ter como objectivo o desenvolvimento, isto no que diz respeito à preservação da vida, no afastamento da população das zonas de risco, reduzindo assim tragédias eventuais como perda de vidas humanas, devido à própria acção do homem no que diz respeito ao contacto com várias substâncias nocivas prejudiciais ao homem através da implantação de projectos e fábricas em locais não apropriados, e fenómenos meramente naturais como catástrofes naturais. Assim, o planeamento implica organização do meio urbano, grandes mudanças positivas com vista ao alcance do almejado "progresso".

Enquanto a nossa realidade continua a comportar-se desse jeito, qual é a possibilidade de sair da ilusão do desenvolvimento? Sonho alcançável ou apenas uma utopia?

Constitui sonho de muitos moçambicanos, sair do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, os benefícios desta conquista são incontáveis, sendo que apenas resumirei em algumas palavras como, um bem estar-melhor. Porém, para tal, é necessário que haja uma consciência colectiva, todos engajados na mesma visão e trabalhando nos mesmos objectivos para sair da ilusão do desenvolvimento para uma nova era. Não me esqueço que vivemos numa sociedade altamente

individualista, individualista no sentido de consciencia egoista, acções movidas pelo próprio bem-estar, como um ditado que se tem escutado com frequência: cada um por si, Deus por todos, e como resultado dessa consciência, é a nossa própria situação social, económica, pública lastimável, para tanto não deixarei de citar um dos sociólogos mais importantes da contemporaneidade, “Zigmunt Baumann”, e sua obra intitulada *A riqueza de poucos beneficia a nos todos*”? pois está patente que alguém sai em vantagem com o projecto Vale Moçambique que afectou milhares da população moçambicana.

Apresentação dos resultados

A actual condição da população pós construção das pontes e muro é lastimável, esta mostra ares de vulnerabilidade e sentimento de desagrado devido às implicações que esta tem tido até então na vida cotidiana. Os muros encontram-se esburacados e as pontes abandonadas, a rede metálica que fora usada para vedar o muro com vista a garantir segurança de não ultrapassagem, vandalizada, a população usa furos alternativos feitos por eles mesmos no muro do CDN para ultrapassagem devido a vários factores sendo que um deles se refere ao tipo de ponte que fora construída, ser muito comprida e demasiadamente larga, sendo que o tempo de ultrapassagem nesta varia de 5 a 7 minutos dependendo da idade.



fotos recentes tiradas no bairro de Namutequeliua, zona da memória.

Não só mas a mesma não tem luz, então dá pra imaginar nas noites o caos que se vive naquelas áreas, o pânico, a insegurança tem abrasado corações nestes locais, pois que assaltos e furtos têm sido recorrentes, tendo constatado na primeira pessoa, por ser usuária e vizinha da linha férrea. Durante o salto dos muros ocorrem acidentes desde ferimentos leves até aos mais graves. No que concerne à ponte, pela sua localização, especificamente em algumas zonas têm sido um parque de diversões para crianças, estas trepam as pontes sem ter em conta o perigo que correm, sendo que isto resultou num acidente fatal de uma criança no ano de 2016 actualmente apenas se registam acidentes ligeiros.



Fotos recentes que ilustra a situação de crianças vizinhas da ponte, no bairro de Namutequeliua, zona da Memória.

Quanto a poluição sonora tem-se vivido um martírio, devido ao som da locomotiva e da buzina, é horrível. É um barulho insuportável, que tira a paz por alguns minutos, cria estresse e indignação, quando a locomotiva passa as proximidades vizinhas a terra/chão próximas a 50 metros tremem, o sinal da TV é atingido, durante esse processo regista-se má qualidade de imagem.

A situação é de quebrar o coração, esta população eventualmente pode ter problemas sérios de saúde, e quem se preocupa com isso? O governo? A Empresa CDN? Quem dará assistência a essa maioria desfavorecida caso ocorra uma complicação de saúde causada pela poluição sonora? Sem nos descurarmos é válido lembrar que a taxa de consulta no Hospital Central de Nampula subiu para 100 MT, o nível de custo de vida tende a subir cada vez mais, assim como vai ser para uma população pobre, a maioria residente nas zonas periféricas, que luta dia-após-dia por condições para sobreviver?



Fotos da actual situação dos vizinhos da linha férrea usada no escoamento de carvão mineral Moatize Nacala-Velha

Já num dos pontos de ultrapassagem denominado cipal, a linha férrea dá acesso a Universidades, escolas, institutos campos de futebol entre outros, neste ponto têm-se registado cenários incríveis, quando o comboio passa, as pessoas domadas pelo desespero, são obrigadas a atrasar-se por causa deste facto, sendo uma das opções quando o comboio realiza uma breve paragem é mesmo colocar a vida em risco, e passando por cima ou por baixo dele.

Considerações finais

Discutimos em torno do desenvolvimento e a questão da construção do muro e pontes no centro da cidade de Nampula. Frisar que é impossível falar de desenvolvimento sem falar do crescimento económico, alguns autores como Vasconcellos e Garcia (1998, p. 205) citado por Oliveira, defendem que o desenvolvimento em qualquer concepção, deve resultar do crescimento económico acompanhado de melhoria na qualidade de vida, assim o crescimento económico é um meio pelo qual se adquire o “*desenvolvimento*”.

Mill tinha uma visão social do desenvolvimento, acreditava que esta constitui um dos requisitos para o desenvolvimento e esta incluía: a protecção do indivíduo pelo Estado, eficácia da produção, segurança democrática, e sobretudo gerar cidadãos mais educados e melhor preparados para assumir responsabilidades nas instituições sociais. Gostava de não ser muito pessimista quanto à nossa realidade, pois que partilho da mesma ideia dos autores citados acima, desta feita penso que o país parece que tem negligenciado alguns desses pressupostos citados ao longo deste, como a protecção do indivíduo pelo Estado, este que é representado pelo governo no poder. No entanto, vou estender esta protecção pelo lado social, no que tange ao acto de firmação de acordos entre o governo Moçambicano e os Governos estrangeiros, deixando ficar várias reflexões mencionando projectos como a extração de carvão em Moatize, extração de pedras preciosas em Montepuez, com mais uma questão, nesses projectos a população teve protecção do Estado no que tange ao direito de um bem-estar, direito à saúde, com a locomotiva que passa 12 vezes/por dia dentro do espaço urbano, com sua bozina irritante é possível ter uma vida de qualidade? Pode-se chamar isso de “desenvolvimento”? Se sim, a quem desenvolve?

Contudo é importante que possa ser conciliado com as variáveis não económicas, isto é, que haja uma distribuição equitativa dos benefícios obtidos do aumento da renda nacional, que o crescimento económico nacional possa reflectir-se em cada cidadão, proporcionando melhorias nas condições de vida dos residentes do mesmo. Desta feita, mostra-se relevante o facto de que na implantação de um projecto, a questão social seja pensada seriamente, isto apenas se ainda se tem a “ideia de desenvolvimento”, que as políticas e os projectos tenham um olhar verdadeiramente solidário para com os mais pobres, tenha em vista ajudar, e não prejudicar, levar ao “*progresso*” não ao “*retrocesso*”. Quanto à implantação de projectos deste calibre, é necessário que as soluções tenham em vista beneficiar a população também do país em causa, e

para tal nada melhor que ter informações precisas sobre o que o público-alvo pensa e necessita para juntos poderem achar uma solução melhor pois que, os tipos de pontes construídas não são favoráveis. Contudo, penso que a mobilidade urbana foi negligenciada.

Sou da opinião de que se as coisas continuarem a desenrolar desta maneira a ideia do “desenvolvimento não passa ou não passará de uma ilusão”.

Referencias bibliograficas

- Cuco, A. F. & Viana, J. P. (2015). *Os modelos de inserção internacional na África e as consequências internacionais de sua aplicação*. Porto Alegre, Brasil:UFRGS.
- Arrighi, G. (1997). *A ilusão do desenvolvimento*. Petrópolis, Brasil.
- Furtado, C. (1980). *Pequena introdução ao desenvolvimento enfoque interdisciplinar*. Brasil.
- Furtado, C. (1983). *Teoria e política do desenvolvimento económico*. São Paulo, Brasil.
- Oliveira, G. B. *Uma discussão sobre o conceito de Desenvolvimento*.
- <http://Historia.co.mz/wiki/nampula>. Acesso no dia 15 de Outubro de 2018. 19h:30.
- <http://m.dw.com/pt-002/vale/t-17426817>. acesso no dia 15 de outubro de 2018. 21h:02.
- <http://www.ambientelegal.co..br/Poluicao-sonora-mata>. acesso no dia 18 de Outubro de 2018. 11h:58h.
- <http://www.pet.economia.ufpr.br/Trabalhão-Desenvolvimento-e-Crescimento-económico:uma-análise-histórica-das-teorias>. Acesso no dia 13 de Outubro de 2018. 19:10.
- http://www.vale.com/mozambique/vale_sustentabilidade_Moçambique_2013. acesso no dia 15 de Outubro de 2018. 20h:10

QUARTA PARTE:

ÁREA DE ECONOMIA E CULTURA

22. Empreendedorismo como uma ferramenta na formação do Empresário

Martinho Amisse Niamale

martinhoniamale@gmail.com

Resumo

O presente trabalho estuda o tema do empreendedorismo na perspectiva do seu contributo para a formação do empresário, tendo em conta a necessidade deste aperfeiçoar o uso de mecanismos, ferramentas e métodos de produção e disponibilização seja de serviços como de bens, que justifiquem a sua actividade e a sua relação com os colaboradores, clientes e seus parceiros em geral. Moçambique tem levado a cabo inúmeras iniciativas de promoção de desenvolvimento de competências empresariais, através de criação da legislação adequada, formação, capacitação e promoção de abertura de instituições de ensino vocacional, como forma, cada vez mais exigente, de dar resposta à necessidade de se adaptar, ao ambiente de negócio. O sector privado e as organizações não-governamentais nacionais e estrangeiras têm vindo igualmente a empreender esforços nesse sentido, numa perspectiva de aproveitamento das oportunidades de negócios que o país oferece, graças à sua abertura ao mercado. A formação do empresário, como referido acima, desenvolve-se num quadro de resposta à necessidade de buscar cada vez mais competências empresariais, caracterizadas por inovação, proclividade, criatividade, persistência, entre outras. Os empreendedores são entidades que criam novos negócios, impulsionam e moldam a inovação, aceleram as mudanças estruturais, aumentam a competição no mercado e contribuem para a saúde fiscal da economia (Schött, Kew & Cheraghi, 2015). Duma forma global, a actividade laboral está estritamente ligada a um processo organizacional funcional, objectivamente orientado para produção de serviços e bens, os quais servem de fonte de renda para quem os produza e disponibilize para o mercado. Esta abordagem que para o caso de economia do mercado, está por sua vez ligada à existência do detentor do capital, que na maioria dos casos é o empresário, requer um estudo no qual a componente de formação do empresário usando o empreendedorismo como a ferramenta principal.

Palavras-chave: formação, empreendedorismo, empreendedor, empresário.

Introdução

A geração de renda em qualquer sistema de gestão económica pressupõe produção e comercialização de bens ou serviços, processo que por sua vez, pressupõe a existência de capital, do gestor e do executor. No entanto, acima destes factores de produção, este processo exige ainda a existência duma ideia, a sua estratégia de implementação e os respectivos indicadores de sucesso nessa mesma implementação.

No caso concreto de economia do mercado, este processo é conduzido maioritariamente por entidades de capital privado, denominadas empresas, cujo proprietário ou grupo destes se requiere que tenham ferramentas de geração de ideias, criatividade, inovação entre outros mecanismos. Giuseppe Ferri (2005, cit. em Requião, 2003) diz que “a empresa em um conceito económico, seria a combinação dos elementos pessoais e reais, colocados em função de um resultado económico, e realizada em vista de um intento especulativo de

uma pessoa, que se chama empresário” (p.50).

Com esta abordagem, entende-se que a actividade laboral comercial está estritamente ligada a um processo organizacional funcional, objectivamente orientado para produção de serviços ou bens, os quais servem de fonte de renda para quem os produza e disponibilize para o mercado, o empresário. Por sua vez, Curtis Eaton & Diane Eaton (1999), alargando a base do sistema económico de produção, introduzem a prestação de serviços como parte das actividades empresariais que geram rendimento. De acordo com estes autores, a empresa é “uma entidade que compra fatores de produção, ou insumos, e transforma-os em bens ou serviços, ou produtos para a venda” (p.180).

Esta ideia remete-nos para a necessidade do empresário ser capaz de ser detentor de características específicas, com as quais gere o empreendimento para melhor tirar vantagens, necessitando assim assumir a posição de um empreendedor.

Referindo-se ao empreendedorismo, Ely e Ress (1937) adiantam que:

O empreendedor organiza e opera uma empresa para lucro pessoal, paga os preços actuais pelos materiais consumidos no negócio, pelo uso da terra, pelo serviço de pessoas que emprega e pelo capital de que necessita contribuindo com a sua própria iniciativa, habilidade e empenho no planeamento, organização e administração da empresa. Também assume a possibilidade de prejuízo e de lucro em consequência de circunstâncias imprevistas e incontroláveis. O resíduo líquido das receitas anuais do empreendimento, após o pagamento de todos os custos, é retido pelo empreendedor (p. 488)

De facto, sendo o empresário o gestor da fonte de geração de rendimentos, portanto depositária de capital, processos e recursos necessários para a satisfação das suas necessidades globais, necessita que a sua actuação seja cada vez mais dotada de ferramentas aprimoradas, tendo em conta a alta dinâmica dos processos de transformação da sociedade onde opera. Em relação a esta abordagem, Henri Guitton, (1961) afirma que “há produção quando há criação de utilidades inerentes, incorporadas aos objectos materiais, isto é, quando o mundo ou a comunidade vê aumentar os seus produtos materiais” (p. 214). Por esta via, é necessário reconhecer a influência retroactiva desse processo de gestão da empresa e a sua resultante como influentes nessa mesma dinâmica das transformações da sociedade. Desta forma, o estudo do empreendedorismo a sua aplicação para a capitalização dos recursos empresariais através da formação, capacitação e motivação do empresário, reveste-se de grande relevo, para que não só sejam os rendimentos

materiais e financeiros mais importantes, como também a sua influência no desenvolvimento cultural e social das sociedades.

O Problema

A criação de condições que atraiam cada vez mais o surgimento de novas empresas, dinamização das existentes assim como atracção de outras de um país para outro, é uma das alternativa mais viáveis para a geração de renda pelos governos, através da captação de receitas, geradas pelas empresas, indivíduos e outras organizações, como resultado de operacionalização viável dessas empresas. Esta prática constitui uma das principais características das políticas económicas dos governos no século XXI.

Segundo Alberto Asquini (2005, cit. em Requião, 2003)

A empresa apresenta-se sob quatro perfis diferentes: a) o perfil subjetivo, em que as empresas se confundem com o próprio empresário, uma vez que somente ele, e não a empresa, possui personalidade jurídica (empresa = empresário); b) o perfil objetivo, que corresponde ao fundo de comércio, ou seja, ao conjunto de bens corporativos e não corporativos destinados ao exercício da empresa (empresa = estabelecimento); c) o perfil corporativo ou institucional, que corresponde aos esforços conjuntos do empresário e de seus colaboradores (empresário + colaboradores); e d) o perfil funcional, que corresponde à força vital da empresa, ou seja, à actividade organizadora e coordenadora do capital e do trabalho (p.55).

Ao avaliar a empresa sob estes quatro prismas, Alberto Asquini, coloca empiricamente a questão de optimização da gestão empresarial sob o ponto de vista da produtividade, tendo em conta a concorrência, sustentabilidade, modernização e competitividade, que trazem consigo desafios não só para as entidades reguladoras do sector empresarial, como também e sobretudo aos gestores ou aos próprios empresários. Portanto, esta abordagem secunda a necessidade, já referida, dos governos aprimorarem cada vez mais os instrumentos que regem a actividade empresarial, ao mesmo tempo que o empresário deve procurar adaptar-se a estas.

Face à problemática de competitividade e sustentabilidade, e, olhando a empresa de forma multidimensional descrita por Alberto Asquini, o presente estudo pretende averiguar até que ponto as ferramentas do empreendedorismo na formação do empresário podem contribuir para a

concretização dos objectivos empresariais que são os lucros, numa perspectiva de estabelecimento de um paralelismo com os objectivos de desenvolvimento humano, no qual se inspiram a maioria dos programas de governação no Sec.XXI.

Justificativa

Para aprofundarmos a compreensão sobre a necessidade deste estudo, precisamos de buscar as razões fundamentais que corporizam a pertinência do tema. Segundo Marconi & Lakatos (2003) “a justificativa consiste numa exposição sucinta, porém, completa das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante na realização de pesquisa” (p.120), daí ser pertinente no caso do presente trabalho, buscar a exposição desses motivos, de forma clara e consistente.

A necessidade de aumentar a produtividade, melhorar o rácio custo-benefício, e ao mesmo tempo modernizar, garantir a sustentabilidade nas empresas, cria um espaço para o debate de ideias de como alcançar esses propósitos, num mercado cada vez mais competitivo e desafiador, abrindo espaço para a exploração do conceito empreender.

Segundo Ahmad Seymour (2008), empreender implica “a busca de geração de valor, por meio da criação ou expansão da atividade económica, identificando novos produtos, processos e mercados” (p.201). SEBRAE (2006) assevera ainda que “os empreendedores são a peça chave no desenvolvimento económico e na comercialização de bens de produção. São responsáveis pela transformação de material, seja ele bruto ou já industrializado, e por grande parte do fluxo de capital na economia”.

Esta abordagem traz consigo o entendimento de que mais criatividade, proactividade e inovação são necessárias para o empresário, como empreendedor, uma vez que no conceito económico, a geração de renda através de lucro é o objectivo fundamental.

Para alcançar este objectivo, o empresário ou gestor de empresa necessita de aprofundar os seus conhecimentos teóricos e práticos da ferramenta mais valiosa na actualidade, o empreendedorismo, a partir do qual, a suas aspirações, são alcançadas. A razão principal deste estudo, prende-se por isso, na necessidade de compreender a interligação entre o estudo do empreendedorismo e a formação do empresário, sua influência na gestão empresarial, assim

como na busca dos resultados para a prossecução dos seus objectivos, que passam por rentabilização sustentável do seu empreendimento.

Na verdade, a busca de soluções para responder a solicitações diárias das necessidades de melhorar cada vez mais a performance duma empresa, passa necessariamente pelo estudo da relação entre a implementação ou utilização das competências adquiridas na carreira empresarial, quando existente, ou então da formação do empresário. Empreender significa trazer soluções a problemas existentes de forma criativa, hábil e sustentável em todos os aspectos, criando um ambiente de confiança entre os intervenientes do processo produtivo, de tal forma que as soluções encontradas devem comportar o dinamismo necessário para catalisar o encorajamento e motivação de tais intervenientes. Por isso, é fundamental conhecer as razões profundas que interligam a mente criativa e detentora do capital empresarial, o processo de produção e seus resultados, assim como os métodos de preparação académica e laboral do seu mentor, o empresário.

Objectivos da Pesquisa

- ✓ Analisar como o empreendedorismo contribui na formação do empresário.

Objectivos específicos

- ✓ Descrever as competências necessárias para o empresário e a sua influência nos resultados periódicos da gestão empresarial, com base nos pressupostos do empreendedorismo;
- ✓ Avaliar a relação directa da influência sobre a dinâmica empresarial como resultado do uso das competências adquiridas no empreendedorismo sobre o processo de desenvolvimento social e económico;
- ✓ Identificar os ganhos da aplicação das ferramentas do empreendedorismo na gestão empresarial para o sucesso do empresário.

Questões de partida

Numa visão ampla, o autor deste estudo pretende obter resposta às seguintes questões que na sua óptica corporizam a razão do desempenho do empresário:

1. Que influência tem a formação do empresário em empreendedorismo sobre os resultados de gestão do seu empreendimento?
2. Como usa essas competências de formas a que a sua unidade de produção seja cada vez mais competitiva, produtiva e rentável?
- 3- No caso de não ser formado em empreendedorismo, que outras ferramentas usa o empresário, de maneiras a garantir a concretização dos seus objectivos, tendo em conta a necessidade de aumentar cada vez mais a produtividade da empresa?

Revisão da Literatura

Neste capítulo, o proponente pretende buscar alguns autores que se debruçam sobre o tema em estudo. Irá dentro dessas formulações, enquadrar o objecto deste estudo, nomeadamente, o empreendedorismo como ferramenta para a formação do empresário competitivo, assim como sobre os conceitos ligados ao tema.

Conceitos Básicos

Neste subcapítulo iremos debruçar-nos sobre os conceitos básicos que corporizam o presente estudo, na realidade, trata-se de conceitos relativos ao mundo empresarial estritamente ligados ao processo de uso de meios para a produção de lucros, como sejam, a empresa, o capital, o empresário, empreendedorismo, entre outros.

Empreendedorismo

O termo empreendedorismo de acordo com diferentes autores, mostra quão vasta é a sua aplicabilidade na prática. No caso do presente estudo, cuja vertente é económica, buscaremos alguns autores que se debruçam nessa perspectiva.

Ronstadt (1984) define o empreendedorismo como:

O processo dinâmico em criar mais riqueza, por indivíduos que assumem os principais riscos em termos de património, tempo e/ou comprometimento com a carreira ou que preveem valor para algum produto ou serviço, podendo não ser novo ou único, no entanto devendo o valor de algum modo, ser infundido pelo empreendedor ao receber e localizar as habilidades e os recursos necessários (p.28).

Empreender e inovar envolve lidar com todos os riscos sobre a ideia, para tanto, inovação baseia-se na capacidade que a invenção tenha de gerar receita. Drucker (1987), ressalta que “*ideias brilhantes* não representam inovação em sua grande maioria, pois na maior parte das vezes a receita não ultrapassa os custos de criação ou implantação da referida *invenção*” (p.76).

Nesta perspectiva, o empreendedorismo, apresenta-se como uma ferramenta vital para a viabilização de qualquer empresa ou negócio, uma vez que traz consigo o fundamento básico da procura de manutenção e rentabilização do empreendimento correspondente. Para o empresário, o conhecimento das ferramentas do empreendedorismo deverá trazer uma mais-valia, pelo facto de que todas as suas actividades empresariais serem baseadas na perspectiva de obediência aos critérios e pressupostos assentes no empreendedorismo.

Empreendedor

Na sua abordagem, Chiavenato (2007) trata o empreendedor como a pessoa que consegue fazer as coisas acontecerem, pois é dotado de sensibilidade para os negócios, com tino financeiro e capacidade de identificar oportunidades. Com esse arsenal transforma ideias em realidade, para benefício próprio e para benefício da comunidade. Por ter criatividade e um alto nível de energia, o empreendedor demonstra imaginação e perseverança, aspectos que, combinados adequadamente, o habilitam a transformar uma ideia simples e mal estruturada em algo concreto e bem-sucedido no mercado.

Chiavenato (2007), em relação à condição para o sucesso do empreendedor diz que:

O empreendedor não deve apenas saber criar o seu próprio empreendimento. Deve também saber gerir o seu negócio, para mantê-lo e sustentá-lo em um ciclo de vida prolongado e obter retornos significativos de seus investimentos. Isso significa administrar, planificar, organizar, dirigir e controlar as actividades relacionadas directas ou indirectamente com o negócio (p.97).

A função do empreendedor é reformar ou revolucionar o padrão de produção explorando uma invenção ou, de modo geral, um método tecnológico não experimentado para produzir um novo bem ou um bem antigo de maneira nova, abrindo uma nova fonte de suprimento de materiais ou uma nova comercialização para produtos, e organizando um novo sector (Schumpeter, 1952, p.72.).

Nesta perspectiva, a formação do empresário passa necessariamente por dotá-lo destas competências de forma a tirar maior proveito possível das mesmas. Neste ponto de vista, o empresário é ainda o grande catalisador para a concretização do objectivo empresarial, que é a melhoria da competitividade, produtividade e sustentabilidade da empresa, pois após a sua formação em empreendedorismo, deverá ter as competências necessárias para que estes objectivos se concretizem.

Neste contexto, Chiavenato (2007), acrescenta que:

Existem três características básicas para um empreendedor. São elas: 1-Necessidade de realização: Uma necessidade pessoal, o que o diferencia dos outros. 2-Disposição para assumir riscos: riscos financeiros e de demais ordens assumidos ao iniciar o próprio negócio. 3-Autoconfiança: segurança ao sentir que pode enfrentar os desafios e problemas (p.83).

Todos os riscos devem ser considerados, pois o conhecimento cria o ambiente ideal para o surgimento da inovação, em contrapartida, as “ideias brilhantes” tendem a fracassar, portanto não são recomendáveis "O empreendedor faria bem, em renunciar a inovações baseadas em ideias brilhantes, por mais atraentes que sejam os casos de sucesso. (Druker, 1987, p. 183).

Capital

No sentido mais amplo, considera-se capital, o acumulado em excesso de activos sobre os passivos, numa determinada unidade produtiva. No entanto, Meyes (1989), considera existirem diferentes visões de necessidade de quantificação desse excesso. Segundo este autor, “o capital pode ser visto como uma ferramenta de regulação de mercado de forma a fornecer um parâmetro de solvência das entidades” (p.54).

Meyes (1989) na sua abordagem sobre o capital, diz ainda que :

O capital investido num empreendimento, divide-se em duas partes, cuja função distingue-se pelo seu tempo de utilização. Enquanto uma parte se reserva para aplicação em factores de produção como maquinaria, construção de edifícios, aquisição de matéria-prima inicial, outra parte destina-se aos serviços de apoio tais como água, luz, material de limpeza e de escritório. Por outras palavras, o capital total investido num empreendimento resume-se em: uma componente destinada à aplicação em activos fixos e outra destinada ao giro ou despesas correntes (p.67).

Para alguns autores, a distinção entre os dois baseia-se no período de tempo necessário para a sua recuperação. “Enquanto a recuperação do capital investido em activos fixos pode ir

entre os 5 a 20 anos para recuperação em dinheiro, o capital das despesas correntes pode durar menos, ou seja antes mesmo de um ano” (Laércio Bisetto, 2004, p 22). No contexto empresarial, o empreendedor será o proprietário do capital, ou seja, o empresário será o detentor dos meios financeiros ou materiais que corporizam as duas categorias de capital.

Inovação

Uma das características de empreendedorismo, é incutir na filosofia de trabalho de quem o aplique, o princípio de observar algo, procurar introduzir nela uma maneira diferente, e não necessariamente nova da sua aplicação, no próprio sector de utilidade.

Drucker, (1987) diz na sua abordagem sobre a inovação que:

Os empreendedores inovam. A inovação é o instrumento específico do empreendedor, inovação é a habilidade de transformar algo já existente em um recurso que gere riqueza. Qualquer mudança no potencial produtor de riqueza de recursos já inexistentes constitui inovação... (p. 39)

Como se pode depreender, inovar não significa necessariamente uma intervenção técnica ou tecnológica, mas sim introduzir mudanças sejam elas no âmbito social, tecnológico, administrativo ou mesmo político, algo que alterne o modo de fazer algo, melhorando consequentemente os resultados desse mesmo processo. De facto os inovadores existem em todas as áreas da vida humana, daí a necessidade de um empresário dotar-se desta habilidade, permitindo-lhe criar soluções de negócio, onde aparentemente tal não seja legível.

A influência de Joseph Schumpeter (1996, cit. em Degen, 1989) sobre o desenvolvimento da teoria e prática do empreendedorismo demonstra o sentido propulsor da inovação na própria forma de empreender, quando o movido pela inovação, descreve o empreendedorismo como:

A máquina propulsora do desenvolvimento da economia. A inovação trazida pelo empreendedorismo permite ao sistema económico renovar-se e progredir constantemente. Sem inovação, não há empreendedores, sem investimentos empreendedores, não há retorno de capital e o capitalismo não se propulsiona” (p.78).

Assim, ao embarcar no estudo do empreendedorismo, o empresário deve buscar incessantemente as ferramentas que lhe permitam aplicar os princípios da inovação, como um dos fundamentos para o alcance do sucesso almejado nos seus projectos de crescimento empresarial.

Exposto desta forma, o conceito de inovação traz uma mais-valia ao empresário, não só no sentido operacional, como também no conjunto das suas relações, o que lhe permite alicerçar mais as suas parcerias introduzindo tendências inovadoras para maior produtividade na sua empresa.

Empresa

Várias são as definições do termo empresa, de acordo com o ponto de vista. Na sua abordagem sob ponto de vista económico, Giuseppe Ferri (2005, cit. em Requião, 2003) diz que “a empresa num conceito económico, seria a combinação dos elementos pessoais e reais, colocados em função de um resultado económico, e realizada em vista de um intento especulativo de uma pessoa, que se chama empresário” (p.50).

Recorrendo às quatro perspectivas de Albert Asquinni sobre o conceito de empresa, onde este autor pressupõe uma harmonização de princípios de instalação, funcionamento e monitorização das suas actividades, estes devem ser alinhados com os objectivos empresariais, que são os de geração de lucro, com o melhor índice possível de produtividade.

Portanto, a conjugação das diferentes formas de apresentação da empresa, nomeadamente, comercial, jurídica, individual (empresário), ou corporativo, requerem do empresário, uma abordagem integrada da função de gestão do empresário, como detentor da decisão sobre o empreendimento, o que se traduz na responsabilidade acrescida, daí serem necessárias as ferramentas do empreendedorismo.

Empresário

A empresa é vista em geral por autores diferentes, como um conjunto de activos e passivos que, num processo de rentabilização contínua geram lucros e são tidos por indivíduo colectivo ou singular, sendo o ultimo o empresário.

Rubens Requião (2003) diz que:

O empresário pode exercitar a actividade empresarial individualmente: será então um

empresário individual... mais adiante, a empresa comercial pode, no entanto, revestir-se de forma societária: a sociedade comercial exercita a actividade empresarial. Ao exercício da empresa dessa forma se tem chamado de empresa coletiva” (p.78).

Para este autor, não se pode considerar prudente o uso do termo empresário ao individuo que exercendo uma actividade comercial ou profissional, que não se apresente como uma organização, de forma a gozar de actuação organizacional que isso iria conferir-lhe.

De acordo com o mesmo autor, o empresário é o individuo ou sujeito que põe em prática a acção empresarial, podendo ser individual ou formar sociedade.

Para Bertoldi (2006), o empresário nada mais é senão o comerciante dos dias actuais, não existindo qualquer motivo para se fazer distinção entre essas duas figuras, que, na verdade, representam o sujeito com o qual se ocupa o direito comercial, ou, numa nomenclatura mais actualizada, o direito empresarial” (p.52).

O termo empresário surge em substituição da expressão comerciante, pois na verdade ambos têm o mesmo significado. No entanto, a distinção entre os dois, reside no facto de que o empresário, segundo Bertoldi (2006):

Consciente dos seus deveres e obrigações para com a organização produtiva, coloca-se ao lado de seus empregados em benefício do progresso da empresa. Enquanto que o comerciante organiza a sua actividade, coordenando o seu capital ou os seus bens, com o trabalho de outrem, ou não; porém, o conjunto desses bens e pessoas inactivas não configura a empresa, porque esta nasce apenas ao ser iniciada a actividade, ou colocada em funcionamento, sob a orientação do empresário” (p.62).

De facto, o interesse empresarial é agora considerado como uma mentalidade que pode ser instigada e nutrida pela socialização e educação, e as competências empreendedoras podem ser aprendidas por meio da escolarização e formação (Hoffmann *et al.*, 2005, Schøtt, Kew & Cheraghi, 2015).

O conceito empresário, a partir destes autores, revela-se portanto, como conjunto de atributos ao individuo que exerce a actividade de geração de renda em forma de lucro, a partir de uma instituição ou organização. Por esta razão o empresário actual, requiere competências que só o estudo do empreendedorismo permite obter.

Conclusão

A aplicação das ferramentas do empreendedorismo nas actividades económicas tem vindo a constituir factor determinante no sucesso de organizações empresaria na actualidade. Tanto entidades governamentais, como não-governamentais, incluindo a sociedade civil e a comunidade empresarial, envidam esforços para que o empreendedorismo seja explorado com maior rigor, de forma a capitalizar recurso em muitas das vezes escassos, respondendo assim aos desafios de desenvolvimento sustentável da humanidade.

Por esta razão o estudo do empreendedorismo nos sistemas de educação e formação em todos os países do mundo tem-se revelado sobretudo no Sec. XXI, a maior aposta, uma vez que permite a aquisição de competências de proactividade para futuros profissionais.

Os sistemas de gestão governamentais modernos consideram a empresa como a primeira fonte de rendimento, capaz de sustentar o desenvolvimento do individuo, comunidade e da humanidade inteira. O empresário sendo a figura central, o detentor do capital e, por via disso, detentor dos factores de produção, deve por isso estar munido das ferramentas que o estudo do empreendedorismo oferece, daí a necessidade da sua formação e/ou capacitação nesta área.

O facto é que sem as ferramentas que o empreendedorismo oferece, como sejam a inovação, criatividade, constante observação e sentido crítico, entre outras competências, torna-se quase impossível alcançar altos índices de produtividade, que resultam da competitividade, sustentabilidade e modernismo das empresas actuais, o que permite obter maior estabilidade empresarial.

Uma vez as habilidades acima serem obtidas no estudo do empreendedorismo, é importante e imprescindível que o empresário seja formado nestas matérias.

Por isso, a formação do empresário em conteúdos de empreendedorismo afigura--se de vital importância, podendo mesmo estabelecer-se uma relação directa entre o sucesso do empresário actual e a aplicação no seu trabalho empresarial dos conceitos aprendidos na formação em empreendedorismo.

Referências Bibliográficas

- Dolabela, F. (1999). *Oficina do empreendedor*. São Paulo, Brasil: Cultura editores associados.
- Dolabela, F. (2001). Empreendedorismo: a reinvenção através do sonho. *Revista SEBRAE*, São Paulo. Disponível em: <http://200.252.248.103/sites/revistasebrae/01/artigo_3.htm> Acesso em 02/11/17
- Drucker, P. F. (1987). *Inovação e espírito empreendedor*. São Paulo, Brasil: Pioneira editora.
- Filion, L. J. (1999). *O empreendedorismo como tema de estudos superiores*. São Paulo, Brasil: Pioneira editora.
- Filion, L. J. (2001) Carreiras empreendedoras do futuro. *Revista SEBRAE*, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://200.252.248.103/sites/revistasebrae/01/artigo_1.htm> Acesso em 01/11/17
- Schumpeter, J. A. (1985). *A teoria do desenvolvimento económico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo económico*. São Paulo, Brasil: Pioneira editora.

23. O contributo da auditoria interna na tomada de decisões nas organizações, caso da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique

Helton Agostinho Namize

hnamize@gmail.com

Mamudo Xavier

mxavier@ucm.ac.mz

Resumo

A auditoria interna é uma actividade independente e objectiva de garantia e consultoria, concebida para adicionar valor e melhorar as operações de uma organização. Ela ajuda uma organização a atingir seus objectivos através de uma abordagem sistemática e disciplinada para avaliar e melhorar a efetividade dos processos de gerenciamento de riscos, controle e governança. A actividade de auditoria interna geralmente é desempenhada por departamento de uma entidade incumbido pela direcção de efectuar verificações necessárias e de avaliar os sistemas e procedimentos da entidade, com vista a minimizar as probabilidades de fraudes, erros ou práticas ineficazes. A auditoria interna deve ser independente no seio da organização e reportar diretamente à direcção. Por outro lado, podemos conceituar auditoria interna como um controle gerencial que funciona por meio de medição e avaliação da eficiência e eficácia de outros controles. Deve ser entendida como uma actividade de assessoramento à administração quanto ao desempenho das atribuições definidas para cada área da empresa, mediante as directrizes políticas e objectivos por aqueles determinados. É neste contexto que o presente estudo pretende analisar o contributo da auditoria interna na tomada de decisão na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, e assenta num trabalho teórico e empírico, sobre o contributo da auditoria interna na tomada de decisão na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique. De forma a estudar empiricamente o problema de investigação em apreço seguiremos uma metodologia qualitativa, que será desenvolvido e aplicado em um guião de entrevista e questionários.

Palavras-chaves: auditoria interna, tomada de decisão, instituição.

1. Introdução

A auditoria interna é uma das mais importantes ferramentas para o controle administrativo. A ausência de controlo adequados para empresas de estrutura complexa a expõe a inúmeros riscos, frequentes erros e desperdícios. A necessidade das empresas investirem em desenvolvimento tecnológico, aprimorar seus controles, reduzir custos, tornando mais competitivo os seus produtos, faz com que necessitam de um grande volume de recursos.

A problemática vem com a expansão das organizações no mercado e o desconhecimento de seus administradores da necessidade auxílio da auditoria interna para obtenção de informações correctas da situação patrimonial e financeira da empresa, deixa de captar recursos juntos a terceiros, como empréstimos bancários ou abrindo seu capital social para novos investidores para investimento das mesmas.

A auditoria surgiu então da necessidade de confirmação por parte dos investidores e proprietários, dos valores retratados no patrimônio das empresas que possuíam ou as que pretendiam realizar seus investimentos, principalmente com o grande crescimento económico-financeiro e com o aparecimento das grandes empresas que são representadas em vários países.

Dessa especialização surgiu uma ramificação que foi chamada de auditoria interna. A auditoria interna é a tarefa designada a avaliar de forma independente, dentro de uma entidade, os controles contábeis, financeiros e de outros tipos, no sentido de auxiliar a administração.

O objectivo geral deste trabalho

É analisar o contributo da auditoria interna na tomada de decisões. E este será desmembrados com os seguintes: demonstrar a influência da auditoria interna na tomada de decisões; identificar os objectivos da auditoria interna na gestão da Universidade Católica de Moçambique sobretudo na Faculdade de Educação e Comunicação; descrever os critérios usados para auditoria interna na Universidade Católica de Moçambique sobretudo na Faculdade de Educação e Comunicação; e identificar as vantagens e desvantagens de auditoria interna na tomada de decisão.

O aspecto primário mais importante e motivador para a escolha deste tema surgiu no momento em que o proponente trabalha na área de contabilidade e na medida em que frequentava as disciplinas lecionadas pelo curso criaram-lhe mais estímulos para melhor entender o contributo da auditoria interna como ferramenta nas instituições. A segunda motivação deste estudo passa o facto de que a auditoria interna ainda é um campo de estudo pouco explorado na literatura académica moçambicana.

Nos últimos anos tem-se verificado erro nos registos contabilísticos assim como nos lançamentos seja de constituição de depósitos a prazo a metical tanto dólar assim como no reconhecimento do capital acrescido dos juros, falta de registo e classificação dos activos assim como a respetiva amortização dos activos nos livros e sistema específico facto que tem sido motivo de censura por parte dos auditores externos no âmbito das suas auditorias. É dentro deste pressuposto que surge a seguinte questão: *qual é o contributo que a auditoria interna trás para gestão da Universidade Católica de Moçambique, na Faculdade de Educação e Comunicação?*

A auditoria interna tem por finalidade desenvolver um plano de acção que auxilie a organização a alcançar seus objectivos adotando uma abordagem sistêmica e disciplinada para a avaliação, melhora da eficácia dos processos de gerenciamento de riscos com o objectivo de adicionar valor e melhorar as operações e resultados de uma organização. E não só, a auditoria interna tem a responsabilidade de avaliar e prestar ajuda a alta administração e desenvolver adequadamente suas atribuições, proporcionando-lhes análises, recomendações e comentários objectivos, acerca das actividades examinadas.

Será um estudo de caso realizado em uma instituição privada na cidade de Nampula. Referimo-nos de uma instituição localizada na zona centro da cidade. Quanto a estrutura, o nosso trabalho terá três capítulos. Onde, capítulo I apresenta uma *introdução* prévia sobre o estudo; capítulo II aborda da *revisão da literatura*, aqui colocaremos em discussão as ideias dos autores assim como os estudos relevantes já realizados. Capítulo III, *metodologia da investigação*, neste capítulo apresentaremos os caminhos metodológicos usados para a obtenção das informações no campo.

2. Revisão da literatura

2.1. Definição da auditoria

Etimologicamente a palavra “auditoria” tem a sua origem no verbo latino *audire*, que significa “ouvir”, e que conduziu à criação da palavra “auditor” (do latim *auditor*) como sendo aquele que ouve. Isto pelo fato de nos primórdios da auditoria os auditores tirarem as suas conclusões fundamentadamente com base nas informações verbais que lhes eram transmitidas.

Atualmente, atribuiu-se à auditoria um conjunto mais abrangente de importantes funções, envolvendo todo o organismo da entidade e dos seus órgãos de gestão, com a finalidade de efetuar críticas e emitir opiniões sobre a situação económico-financeira e sobre os resultados de ambos. Ressalte-se que a auditoria também tem o objetivo de identificar deficiências no sistema de controle interno e no sistema financeiro, apresentando recomendações para melhorá-los.

De acordo com Franco (1996, p. 19) “desde o seu aparecimento, a contabilidade tornou-se um conjunto ordenado de conhecimentos, com objectivos e finalidades definidas, tem sido considerada como uma arte, como técnica ou como ciência de acordo com a orientação seguida.”

A contabilidade é bem antiga, e cada vez mais vem se ampliando para melhor atender as expectativas das empresas, sejam elas de pequeno, médio ou grande porte.

Segundo Attie (1992), “a contabilidade é a ciência que estuda, informa, retrata e demonstra aos seus usuários, (investidores, clientes, proprietários, financiadoras, etc.), a situação patrimonial da empresa”. Ciência formadora de uma especialização denominada auditoria, que tem como base uma ferramenta de controle da própria contabilidade. Com o avanço económico-financeiro e o aparecimento das grandes empresas em vários países, fez-se necessária a auditoria.

A auditoria é considerada um ramo da contabilidade, uma técnica contábil que averigua a exatidão dos registros e demonstrações contábeis e tudo relacionado com o controle do patrimônio da empresa.

Segundo Attie (1992), a auditoria pode ser classificada em: auditoria externa e auditoria interna. A auditoria externa não possui vínculos empregatícios com a empresa, já o auditor interno é um funcionário da empresa e, não deverá estar subordinado às pessoas cujos trabalhos examinam, deverá ser independente e prestar informações somente aos gestores que o destinaram ao trabalho.

Toda empresa que mantém um controle interno de suas movimentações mesmo parecendo eficaz deverá avaliar detalhadamente cada setor, departamento, funções e ou operações da empresa, mas para isso faz-se necessário um auditor mais permanente, que execute com profundidade, conhecendo melhor as diversas actividades da empresa, capacitado para a função de auditoria interna.

O auditor interno tem a função de fiscalizar os processos da organização, ele analisa os procedimentos através de estudos e testes, verifica se o sistema analisado é o que está sendo seguido na prática, avalia erros e possibilidades para determinar quais são mais adequados e produtivos às áreas analisadas.

Segundo Marques (1997, p. 37), o auditor deve possuir as seguintes características:

- ❖ Integridade;
- ❖ Responsabilidade;
- ❖ Confiabilidade;
- ❖ Ser organizado;
- ❖ Ser ético;

- ❖ Ser dedicado;
- ❖ Ter habilidade no relacionamento e trato com as pessoas;
- ❖ Estar em constante atualização;
- ❖ Gostar de cálculos matemáticos;
- ❖ Postura crítica;
- ❖ Segurança diante de problemas;
- ❖ Disciplina; e
- ❖ Comprometimento.

O principal objetivo do auditor interno é o de emitir opinião relacionada ao funcionamento dos controles internos da empresa. Para isso é preciso um planejamento adequado de seu trabalho, avaliação do sistema de controle interno a fim de estabelecer natureza, datas e extensão dos procedimentos de auditoria e colher evidências comprobatórias das informações.

Attie (2006, p. 52) explica que a importância que a auditoria interna tem em suas atividades de trabalho serve para a administração como meio de identificação de que todos os procedimentos internos e políticas definidas pela companhia, os sistemas contábeis e de controles internos estão sendo efetivamente seguidos, e todas as transações realizadas estão refletidas contabilmente em concordância com os critérios previamente definidos.

2.2. Auditoria interna

A função da auditoria interna é contínua, ela atua na organização para garantir e preservar a “saúde” da mesma, pois somente através de exames periódicos e sucessivos é que poderá apresentar um parecer/relatório confiável, seguro, completo, pois observa todo o organizacional e não só parte da organização, tem-se uma visão geral da organização, autonomia de atuação, livre acesso a todas as áreas e departamentos, possui planejamentos estratégicos e operacionais, constante controle, vigilância e ajuda, fornecendo dados e informações para colaboração nos processos de gestão da organização.

Segundo Attie (2006, p.33), é necessário uma confiança mútua dos auditores e gestores, pois tratarão de assuntos junto às áreas, e é vital para o sucesso de um bom relacionamento entre auditor/auditado, de forma que permita que as portas dessas áreas continuem abertas para trabalhos futuros.

A administração da empresa é responsável pelo estabelecimento de controle interno, pela verificação de que está sendo seguido pelos funcionários e por suas possíveis modificações no sentido de adaptá-los às novas circunstâncias e as principais razões para se definirem as atribuições são:

- ❖ Assegurar para que todos os procedimentos de controles sejam executados;
- ❖ Detectar erros e irregularidades;
- ❖ Apurar as responsabilidades por eventuais omissões na realização das transações da empresa.

Nesse contexto, podemos afirmar que se a alta gerência acredita que o controle e a auditoria interna é importante, então as demais pessoas na organização perceberão essa importância e responderão positivamente às mudanças, políticas e procedimentos estabelecidos.

A auditoria interna é, portanto um controle administrativo cuja atribuição é verificar e avaliar a efetividade dos demais controles.

Na opinião de Pinheiro (2010, p. 38), um auditor interno tem as seguintes actividades:

- ❖ Fiscaliza a eficiência dos controles internos;
- ❖ Assegura maior correção dos registros contábeis;
- ❖ Opina sobre a adequação das demonstrações contábeis;
- ❖ Dificulta desvios de bens patrimoniais;
- ❖ Possibilita apuração de omissões no registro das receitas;
- ❖ Contribui para obtenção de melhores informações sobre a real situação econômica, patrimonial e financeira das empresas;
- ❖ Aponta falhas na organização administrativa da empresa e nos controles internos.

2.2.1. A importância da auditoria interna para as organizações

Segundo Morais e Martins (2013, p. 102), a auditoria interna possui grande importância para as organizações, pois ela:

- ❖ Contribui para maior exatidão das demonstrações contábeis;
- ❖ Possibilita melhores informações sobre a real situação econômica patrimonial e financeira das empresas;
- ❖ Assegura maior exatidão dos resultados apurados.

A auditoria interna é uma função desempenhada a auxiliar os investidores, administradores, na condução do seu trabalho.

Para Attie (1992, p. 28), “a Auditoria Interna é uma função independente criada dentro da empresa para examinar e avaliar suas actividades, como um serviço a essa mesma organização. A proposta da auditoria interna é auxiliar os membros da administração a desincumbirem-se eficazmente de suas responsabilidades. Para tanto, a auditoria interna lhes fornece análise, avaliações, recomendações, assessoria e informações relativas às actividades examinadas”. Esse contexto demonstra-nos claramente a grande importância da auditoria interna nas organizações.

2.2.2. Modalidades de auditoria interna

Segundo Gass (2008), há várias modalidades de auditoria interna que foram sendo incorporadas ao longo do processo de desenvolvimento das actividades:

- a) Contábil/Financeira – a auditoria Contábil focaliza prioritariamente as demonstrações financeiras, examinando e avaliando as partes componentes dos demonstrativos, bem como os procedimentos e registros, seguindo a legislação e os Princípios Fundamentais da Contabilidade, como também às normas internas da empresa.
- b) Operacional – esta verifica se a organização ou unidade submetida a exame e avaliação opera de forma eficiente. O auditor interno deverá avaliar as operações da empresa segundo o escopo dos seus objetivos definidos no plano tático ou operacional e verificar a qualidade da versão impressa.
- c) Sistemas – abrangem o exame e avaliação dos processos de desenvolvimento, testes aplicativos e operações dos Sistemas, passam as informações à administração sobre a adequação, eficiência, segurança, custos, documentação.
- d) Qualidade – foco especial da auditoria analisa a percepção do cliente e o ponto de vista de contribuição de resultados da empresa. O objectivo da empresa é dotar os seus produtos do mais alto padrão de qualidade. Porém é preciso verificar se o cliente está disposto a pagar pelos custos adicionais incorridos para produzir com maior qualidade.
- e) Gestão – utiliza-se de procedimentos dotados nas outras modalidades de auditoria, focada na avaliação dos resultados obtidos pela unidade sob exame, confronta com estratégias e o plano de acção, verifica possíveis ameaças e oportunidades para consecução de resultados futuros.

2.3. Tomada de decisão

Segundo Morais e Martins (2013), a tomada de decisão é um processo cognitivo que resulta na selecção de uma opção entre várias alternativas. É amplamente utilizada para incluir preferência, inferência, classificação e julgamento, quer consciente ou inconsciente. Existem duas principais teorias de tomada de decisão - teorias racionais e teorias não racionais- variando entre si num sem número de dimensões.

Teorias racionais são por excelência normativas, baseadas em conceitos de maximização e otimização, vendo o decisor como um ser de capacidades omniscientes e de consistência interna. Teorias não racionais, são por excelência descritivas, e têm em consideração as capacidades limitantes da mente humana em termos de conhecimento, memória e tempo. Utilizam heurísticas como procedimento cognitivo, fornecendo uma estrutura mais realística dos processos de tomada de decisão.

3. Metodologia de investigação

3.1. Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa que será usada no estudo em causa será de metodologia qualitativo. Optamos pela pesquisa qualitativa, porque trata-se de um fenómeno social, e vai requerer para melhor compreensão de estudo a entrevista semiestruturada e o questionário. Amado (2016) diz que:

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a descodificar as componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objectivo traduzir e expressar o sentido dos fenómenos do mundo social; trata-se de traduzir a distância entre indicador e indicado, entre a teoria e dados, entre contexto e acção (p. 94).

Com este parecer de Amado, há que considerar que o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal vs espacial de determinado fenómeno por parte do pesquisador e tem enfoque indutivo e carácter descritivo. O estudo explicativo vai para além das descrições de conceitos, fenómenos ou estabelecimento das relações entre conceitos. Estão destinados a responder às causas de acontecimentos, factos, fenómenos físicos e sociais.

3.2. Participantes da pesquisa

Segundo Lakatos e Marconi (2001) “os participantes conferem os detalhes dos elementos a serem pesquisados sobretudo nas suas características comuns” (p. 108). Para este estudo teremos

como participantes no seu todo os funcionários da instituição em estudo. Mas teremos como amostra de estudo dois (3) membros a direcção e (4) três funcionários afetos no sector de contabilidade. No total, prevê-mos com 7 participantes.

3.3. Técnicas de recolha de dados

No pensamento de Andrade (2005) *as técnicas são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas* (p. 68). Sendo assim, as técnicas que serão usadas para a recolha dos dados são: a entrevista semiestruturada, questionário e a pesquisa bibliográfica.

3.3.1. A entrevista semiestruturada

Segundo Amado (2016), “a entrevista semiestruturada é um método mais espontâneo, em que o entrevistador faz apenas algumas perguntas predeterminadas. O restante do processo é parecido com uma conversa, não planejado com antecedência.” Com a entrevista estruturada, é possível ter liberdade para abordar outros assuntos, conforme vão surgindo no decorrer da entrevista. Dessa forma, as questões predefinidas são apenas uma diretriz da conversa, não precisam necessariamente ditar o processo.

3.3.2. O questionário

Amado (2016) defende que “questionário é um instrumento de colecta de informação, utilizado numa sondagem ou inquérito.” O questionário é frequentemente confundido com entrevista, teste, formulário, inquérito e escala. Mas, tecnicamente, questionário é uma técnica de investigação composta por um número grande ou pequeno de questões apresentadas por escrito que tem por objectivo propiciar determinado conhecimento ao pesquisador. Diferencia-se da entrevista pois nesta última as perguntas e respostas são feitas de maneira oral. Diferencia-se de formulário, pois este pode ser qualquer impresso com campos próprios para anotação de dados, não importando por quem são preenchidos os dados.

3.3.3. Pesquisa bibliográfica

Segundo Amado (2016), “uma pesquisa e/ou investigação, é um processo sistemático para a construção do conhecimento humano, gerando novos conhecimentos, podendo também

desenvolver, colaborar, reproduzir, refutar, ampliar, detalhar, atualizar, algum conhecimento pré-existente, servindo basicamente tanto para o indivíduo ou grupo de indivíduos que a realiza quanto para a sociedade na qual esta se desenvolve. ” A pesquisa como actividade regular também pode ser definida como o conjunto de actividades orientadas e planeadas pela busca de um conhecimento. É usada para estabelecer ou confirmar factos, reafirmar os resultados de trabalhos anteriores, resolver problemas novos ou já existentes, apoiar teoremas e desenvolvimento de novas teorias.

3.4. Análise de conteúdo

Segundo Bardin (2003) “a análise de conteúdo é uma metodologia para as ciências sociais para estudos de conteúdo em comunicação e textos que parte de uma perspectiva quantitativa, analisando numericamente a frequência de ocorrência de determinados termos, construções e referências em um dado texto.” Em comunicação, é frequentemente usada como contraponto à análise do discurso, eminentemente qualitativa. Todavia, a análise de conteúdo incide sobre várias mensagens, desde obras literárias, até entrevistas. O investigador tenta construir um conhecimento analisando o “discurso”, a disposição e os termos utilizados pelo locutor. O investigador necessita assim de utilizar métodos de análise de conteúdo que implicam a aplicação de processos técnicos reactivamente precisos, não se devendo preocupar apenas com aspectos formais, estes servem somente de indicadores de actividade cognitiva do locutor.

3.5. Descrição do local de investigação

O nosso estudo será realizado na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique – cidade de Nampula. Localizada na avenida 25 de Setembro. É uma instituição de ensino superior, vocacionada ao ensino de cursos de educação e comunicação.

3.6. Considerações éticas

A pesquisadora irá salvaguardar a imagem das individualidades envolvidas na pesquisa, como o caso dos entrevistados. Desta forma, na apresentação e análise dos dados recolhidos das entrevistas e da análise documental não irá se identificar os intervenientes por seus próprios nomes, mas sim usar-se-á a codificação. O trabalho terá apenas fins académicos.

Bibliografia

- Amado, J. (2016). *Manual de investigação qualitativa* (2ª. ed.) Coimbra, Portugal: Universidade Coimbra.
- Andrade, M, M. (2005). *Introdução a metodologia de trabalho científico* (7ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Attie, W. (1992). *Auditoria Interna* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Attie, W. (2006). *Auditoria: Conceitos e aplicações*. (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Bardin, G. (2003) *Metodologia e técnicas de Pesquisa Social*. (5ª. ed). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Belo, J, L. (2000). *Metodológica Científica: Manual para elaboração de textos Académicos, Monografias, Dissertações e teses* (3ª. ed). Rio de Janeiro. Brasil: editora Uva.
- Franco, H. (1996). *Contabilidade Geral* (23ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gass, A. (2008). *O papel da auditoria interna*. São Paulo, Brasil: editora atlas.
- Lakatos, M. & Marconi, M. (2001). *Metodologias Científicas: Ciências e conhecimento científico, métodos científicos, teorias, hipóteses variáveis* (2ª. ed.). São Paulo. Brasil: editora atlas.
- Marques, M. (1997). *Auditoria e Gestão*. Lisboa, Portugal: editorial presença.
- Morais, G. & Martins, I. (2013). *Auditoria interna: função e processo*. Lisboa, Portugal: áreas editora.
- Pinheiro, L., J. (2010). *Auditoria interna* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Reis dos livros.

24. Identidade da Cultura Moçambicana: uma realidade paradoxal

Inácio Tarcísio
itarcisio02@gmail.com

Resumo

Em Moçambique assiste-se a uma convivência multicultural, onde os grupos etnolinguísticos interagem entre si através do processo de aculturação acentuada. A pergunta de partida é: *Até que ponto falamos da Identidade Cultural Moçambicana num contexto em que se regista multiculturalismo nos diferentes grupos étnicos?* Daí que podemos falar da cultura moçambicana resultante da existência de subculturas. O presente artigo analisa, de forma geral, os aspectos constituintes da Identidade Cultural Moçambicana, isto é, afirmação de uma “cultura única moçambicana” constituindo-se em uma Identidade Cultural nacional, comum aos diversos grupos étnicos deste país. De forma mais específica, o artigo apresenta reflexões de natureza antropológica sobre a existência ou não da identidade cultural moçambicana. Com uma metodologia essencialmente qualitativa suportada em paradigma interpretativo, o artigo tem como base a pesquisa bibliográfica, documental e empírica incluindo as experiências vivenciadas pelo autor, como membro integrante da cultura moçambicana. As análises realizadas evidenciam a relevância da Identidade Cultural Moçambicana, no âmbito das políticas públicas nacionais bem como a sua importância para o desenvolvimento e consolidação da dialéctica “Unidade Nacional” dos diferentes níveis da cultura. Destaca, também, que a participação mais efectiva dos homens, enquanto fazedores da cultura, nessa realidade permitirá seu fortalecimento nos diversos níveis e contextos de entendimento desta matéria.

Palavras-Chave: Identidade, cultura moçambicana, valores culturais, grupos étnicos.

Introdução

As culturas têm sido foco de atenção das diferentes áreas de conhecimento, e o olhar dos pesquisadores neste campo também se volta para a questão da identidade cultural, com destaque para reflexões no contexto da unidade nacional de modo a favorecer a formação de indivíduos a partir de um processo de transmissão de valores que respeite as diferenças, transformando acções individuais ou colectivas em benefício da construção de um ser humano integrado a um processo sociocultural ao longo da vida, em diferentes níveis. Assim, permitirá a todos um papel estratégico eficaz de valorização da cultura bem como de desenvolvimento pessoal e do potencial humano, com o objectivo de eliminar os preconceitos etnolinguísticos manifestados entre os grupos étnicos de Moçambique.

A problemática da identidade cultural de certeza é um dos temas fundamentais e complexos da antropologia hoje em Moçambique, cujo estudo merece um debate forte e contextualizado e tem ocupado vários teóricos do domínio dos Estudos Culturais nos últimos anos. O que está em causa é a desestabilização de sistemas identitários aparentemente fixos, circunstância atribuída às

profundas mudanças sociais que se verificam tanto na história da antropologia moçambicana antes da independência, como após a sua independência nacional de 1975. Moçambique é um país que sofreu uma influência de outras culturas devido ao seu passado histórico-político. Os portugueses, influenciaram significativamente no padrão cultural dos moçambicanos, através do processo de aculturação acentuada.

Partindo desta perspectiva histórica, política, torna-se evidente a dificuldade de falar-se de uma identidade cultural genuinamente moçambicana. Todavia, importa referir que é algo emergente, pois, o interesse sobre o assunto ganha uma categoria epistemológica bastante relevante.

Em Moçambique assiste-se a uma convivência multicultural, onde os grupos etnolinguísticos interagem entre si através do processo de aculturação acentuada. Daí que podemos falar da cultura moçambicana suportada pela existência das subculturas. O estudo parte da seguinte questão: Até que ponto falamos da Identidade Cultural Moçambicana num contexto em que se regista multiculturalismo nos diferentes grupos étnicos?

O principal objectivo foi de analisar os aspectos constituintes da identidade cultural moçambicana. Mais especificamente houve a pretensão de i) Avaliar se existe uma identidade cultural em Moçambique; ii) Analisar as semelhanças e diferenças dentro da identidade cultural; iii) Descrever as aceções da identidade cultural na actualidade.

Este trabalho, para além do problema, dos objectivos geral e específicos, faz referência a algumas questões ligadas à identidade através da revisão de literatura, onde com base em alguns autores se define a identidade cultural, descrição das semelhanças e diferenças na identidade cultural e, por fim, a conclusão.

1. Cultura: conceito e suas aceções

Cultura é mais do que isso e em ciências sociais e humanas definir cultura com precisão é muito difícil, pois o homem vive em várias dimensões, move-se no espaço onde o ambiente natural exerce sobre ele uma interminável influência (Lima, 1991). Assim, o termo “cultura”, em função de seu emprego interactivo e aleatório nas mais diversas áreas do conhecimento, tornou-se vago e ambíguo como poucos, tanto em nosso quanto em outros idiomas. O homem também existe no tempo, o qual provem de um passado histórico e com sentido do futuro.

Ciscato (2012) afirma que “cultura” é palavra-chave em antropologia, mas não deve ser entendida em sentido livresco: a cultura sábia de quem leu muitos livros e tem conhecimentos enciclopédicos. Ela é uma característica própria da pessoa social como tal, seja quem for e more onde morar. A cultura abrangeria diferentes aspectos da vida: conhecimentos técnicos, costumes relativos a roupas e alimentos, religião, mentalidade, valores, língua, símbolos, comportamento sócio-político e económico, formas autóctones de tomar decisões e de exercer o poder, actividades produtoras e relações económicas, entre outros (Claxton, 1994).

Tylor citado por Martínez (2003) define cultura como conjunto complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Com base nesta definição torna-se evidente que é a cultura que distingue o homem dos outros animais, a diferença está na consciência e é assumida como uma tarefa social e não individual, pois, constitui um conjunto de experiências vividas pelo homem, membro de uma sociedade, através da história. A cultura é um produto humano, adquirida pelo homem através de um processo de aprendizagem que significa socialização ou enculturação, inculturação e aculturação.

Cada cultura representa um corpo único e repleto de valores, pois que as tradições e formas de experiência de cada povo se constituem em sua maneira mais efectiva de demonstrar a sua presença no mundo (Leumonier, 1993). Ao mesmo tempo que norteia o comportamento humano, a cultura também incorpora transformações advindas da interculturalidade, fenómeno de natureza tanto vertical quanto horizontal.

2. Principais características da cultura

A cultura pertence à comunidade, ao grupo social de que o indivíduo é membro, portando as características da cultura tendem a identificar este indivíduo dentro da sua cultura. Para além das suas acepções, a cultura apresenta várias características, e aqui apenas vamos destacar algumas.

2.1. O Simbolismo - a cultura é simbólica porque representa um conjunto de significados e valores transmitidos necessariamente através de símbolos, que são realidades físicas ou sensoriais às quais os indivíduos que as utilizam lhe atribuem valores ou significados específicos.

2.2. Sociabilidade - a cultura é social, o seu carácter simbólico permite que ela seja transmitida, seja comunicada e seja social. Significa que os hábitos, costumes, padronização do comportamento, são processos sociais.

3. Identidade cultural, sua natureza e problematização

De uma forma geral, parece ser fácil definir identidade. A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou Makwua", sou Moçambicano", "sou Africano", "sou Cristão", "sou Filósofo". A identidade assim concebida parece ser uma positividade, "aquilo que sou", uma característica independente, autónoma. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é auto-contida e auto-suficiente.

De acordo com Meneses (1993), a raiz da palavra identidade é expressiva. O grego *idios* se refere a "mesmo", "si próprio", "privado". O derivado "idiota", por exemplo, indica a quintessência da mesmidade, a impossibilidade de um indivíduo compreender o que se passa fora do quintal de sua experiência privada. Em consequência, a identidade pressupõe, antes de mais nada, semelhanças consigo mesmo, como condição de vida biológica, psíquica e social. Ela tem a ver mais com os processos de reconhecimento do que de conhecimento.

Araújo (1988) observa que a identidade cultural é a produção de espaços próprios para resistir, produzir e reproduzir de cada espécie e de cada grupo definindo as características próprias e delas depende a sobrevivência do grupo. A definição do espaço pelo grupo étnico evolui de acordo com o desenvolvimento sócio-económico-cultural e político dos grupos que o produzem e surge como produto resultante da acção do mesmo grupo que lhe confere as suas características por isso ele reflecte a identidade da cultura. Por seu turno, Hall (1992) distinguiu três concepções de identidade. Identidade do sujeito do iluminismo; identidade do sujeito sociológico e identidade do sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de acção, cujo centro consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo. Assim, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

A noção de sujeito sociológico reflectia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autónomo e auto-suficiente, mas era

formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos. O próprio processo de identificação, através do qual nos projectamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. As identidades podem ser marcadas e diferentes. Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra - na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença.

4. Identidade Cultural Moçambicana

O que é identidade cultural moçambicana? Primeiramente deveríamos falar da identidade étnico-cultural pois, ao falarmos da identidade de uma cultura temos que localizá-la num determinado tempo e no interior de um grupo étnico. Quaiato (1992) defende que afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma diferença, e, ao mesmo tempo, uma semelhança. Idêntico é aquele que é perfeitamente igual. Na identidade existe uma relação de igualdade que cimenta um grupo, igualdade válida para todos os que a ele pertencem. Porém, a identidade se define em relação a algo que lhe é exterior; diferente.

Falar concretamente da identidade cultural em Moçambique é de certa maneira uma aventura epistémica, quando se pretende trazer à luz conjunto de valores culturais comuns que possam inferir tal identidade cultural. Embora existam elementos que justifiquem a identidade cultural em Moçambique, como por exemplo, a língua, a bandeira nacional, o mapa geográfico, o hino nacional, o emblema nacional, incluindo elementos da cultura material e não material, constitui paradoxal na medida em que avaliamos a cultura moçambicana pelo seu nível de multiplicidade cultural. Um outro elemento que também interfere na reflexão sobre identidade cultural em Moçambique, associa-se ao fenómeno do passado histórico, somos um povo com um devir histórico e político comum.

Cabaço (2010) apresenta uma proposta de identidade que salvaguardava a indiossincrasia do ‘branco da colónia’ sem romper com sua história, a sua cultura, o seu idioma materno. Em Moçambique, a construção sócio-histórica é primordialmente europeia, a identidade configurou-se como uma instância cultural multissecular, aparentemente objecto de generalização em termos organizacionais, evidenciando importantes elementos invariantes do ponto de vista antropológico. No entanto, mesmo apenas à escala europeia, e não obstante a história partilhada

e a longa duração do seu processo de institucionalização, a identidade cultural moçambicana fixou e manteve inúmeros elementos próprios, de natureza nacional ou regional, face a especificidades de ordem cultural política, religiosa, económica, das quais resultaram na construção de uma identidade. Ainda na perspectiva histórica, é necessário destacar que a cultura moçambicana, reveste-se de um projecto multiculturalista, pois, existem vários grupos étnicos em diferentes pontos do país que vivem elementos particulares da sua cultura regional ou local. Isto, leva-nos a afirmar que a identidade cultural moçambicana fundamenta-se na diversidade cultural.

5. As Culturas Nacionais – fundamento da Identidade Cultural

A questão da identidade cultural em Moçambique vem sendo debatida desde os primeiros círculos académicos e em diferentes ângulos, como forma de busca de auto-afirmação, auto-descobrimto e edificação. Um dos primeiros grandes problemas que encaram os antropólogos moçambicanos é buscar argumentos axiológicos que justificam a existência e características da moçambicanidade que acontece em duas vertentes. Por um lado, moçambicanidade como um património cultural formado de elementos harmoniosos entre si, que se conservaria semelhante através do espaço e do tempo e partilha do património cultural pela grande maior parte dos habitantes deste país em todas as camadas sociais. Tais elementos consistem em bens materiais no que respeita à maneira de viver e espirituais, maneira de pensar. A totalidade desse património cultural pode apresentar diferenças através do tempo e espaço; mas são diferenças superficiais, um núcleo central profundo persiste igual a si mesmo em todos os níveis étnicos.

Queiroz (1989) afirmou que ao encararem o seu próprio património cultural, os pesquisadores da ciência da cultura desse período estão conscientes da grande heterogeneidade de traços culturais ligados a variedades dos grupos étnicos que coexistem no espaço nacional que se distribuem diversamente conforme as camadas sociais. Os traços culturais não configuram de modo algum em conjunto harmonioso que unem os habitantes, comungando nas mesmas visões do mundo e da sociedade, nas mesmas formas de orientar seus comportamentos. Complexos culturais indígenas, e outros de origem europeia, coexistem formando assim a identidade cultural moçambicana.

O argumento acima apresentado, evidencia a complexidade do tema e ao mesmo tempo, clarifica a dialéctica paradoxal na qual, nos permite afirmar axiologicamente que a identidade cultural

moçambicana encontra o seu fundamento existencial na diversidade cultural. Por outras palavras, queremos dizer que a identidade cultural moçambicana resulta dos traços comuns trazidos nos diversos grupos culturais (as subculturas nacionais dos grupos étnicos Changana, Ronga, Makwua, Sena, Mandau, Lomwué, Magonde e outros) e que constituem elementos essenciais e consistentes, tradicionais da cultura moçambicana, se olhada numa perspectiva nacional.

Severino Ngoenha na sua obra *Das Independências às Liberdades*, fala-nos de um percurso histórico, que visto no ângulo antropológico deslumbra a identidade cultural africana (moçambicana). Segundo Ngoenha (1993), o percurso que começa no fim do século passado, quer ele se chame Pan-africanismo, Negritude, socialismo africano, etno-filosofia, filosofia hermenêutica, são movimentos que vivem do mesmo espírito e tendem para a mesma finalidade: a liberdade do homem negro, condição da sua historicidade, como necessidade de afirmar uma humanidade negada.

De um modo geral, para todos nós, a primeira coisa da nossa identidade é ainda o sermos moçambicanos, hoje em dia, porém, outras formas de pertença estão se esboçando. Para muitos de nós estão nascendo outras primeiras identidades. Pode ser uma identidade racial, tribal, religiosa. Esse sentimento de pertença pode colidir com isso que chamamos de “moçambicanidade”. Assim, como ele mesmo verifica, não é correcto quando queremos negar que somos diversas coisas ao mesmo tempo pois, “Moçambique é uma nação de muitas nações. É uma nação supranacional (Couto, 2005).

Para Copans (1971), o fenómeno colonial, por definição nega as histórias e as políticas particulares e não só as nega ideologicamente como as destrói fisicamente, neste caso, o objecto da identidade cultural corresponderia à expressão institucional e ideológica da totalidade social e cultural e das relações particulares que ligam os diferentes grupos ao nível dessa totalidade. Assim, a identidade é entendida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais e culturais mais amplas, contribuindo, de certa maneira para um espírito de pertença cultural.

Com essa compreensão, a identidade toma-se como espaço institucional de produção e de disseminação de valores culturais nacionais, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade do passado. A importância dos diferentes espaços e actores formativos da cultura nacional (a família, as tradições, sociedade, ambiente de trabalho, a igreja,

a mídia etc.), situam a discussão relativa à identidade cultural a um nível de interesse comum, tendo por fim o objectivo de unificar e padronizar a moçambicanidade.

6. Metodologia

O estudo foi desenvolvido com uma metodologia essencialmente qualitativa suportada em paradigma interpretativo (Vilelas, 2009). O mesmo tem como base a pesquisa bibliográfica, documental e empírica incluindo as experiências vivenciadas pelo autor, como membro integrante da cultura moçambicana. O estudo foi levado a cabo na cidade de Nampula e contou com 12 participantes entre os quais professores de antropologia cultural de diferentes instituições de Ensino Superior, líderes comunitários e membros da comunidade oriundos de diferentes grupos étnico-linguísticos de Moçambique, com destaque para macuas, changanas e senas. Os dados foram recolhidos com recurso às técnicas de entrevista semiestruturada e observação participante. A análise dos dados foi realizada mediante o uso da técnica de análise de conteúdo.

7. Discussão dos resultados

Estrategicamente, os dados foram organizados em duas categorias de análise por forma a facilitar a inferência e a discussão dos resultados. Assim, criamos duas categorias sendo: i) Identidade, semelhança e diferença e ii) Traços de identidade cultural moçambicana.

7.1. Identidade, Semelhança e Diferença

“A identidade, semelhança e diferença não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (EPA1). Elas não são simplesmente definidas, mas impostas (EPA2).

Como se pode depreender e à luz da reflexão de Bhabha (1996), a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, portanto, a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que a sua definição discursiva e linguística está sujeita a vectores de força, a relações de poder de um determinado grupo étnico.

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos culturais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens culturais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir.

Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre "nós" e "eles". Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

7.2. Traços da identidade cultural moçambicana

Existem vários aspectos que podem representar aquilo que são traços da identidade de cultura moçambicana. Vários entrevistados convergiram no factor língua com um traço inequívoco da identidade cultural moçambicana.

“O facto de termos a língua oficial portuguesa como a língua que todos os moçambicanos usam na comunicação, no ensino escolar, na redação dos documentos oficiais, etc. etc., é um traço concreto da nossa identidade cultural como moçambicanos que somos” (EPA5).

“A primeiro traço da nossa identidade é a nossa nacionalidade, isto é, o facto de sermos moçambicanos” (EPA 8).

“A bandeira nacional, as línguas nacionais, os costumes do povo de cada de região de Moçambique são alguns dos elementos que identificam-nos culturalmente como moçambicanos” (EPA7).

A identidade assim concebida parece ser uma positividade, "aquilo que sou". Carvalho (1983) defende que a identidade não é, pois, fruto do isolamento de sociedades ou grupos mas, pelo contrário, de sua interacção.

Considerações Finais

As reflexões aqui desenvolvidas, com o objecto, a identidade cultural de Moçambique em sua qualidade de ferramenta indispensável a consolidação da cultura são de extrema importância. Na identidade cultural, actuam forças económicas e ideológicas, numa realidade contraditória e fragmentária, muitas vezes marcada pela inadequação entre discurso e acção, devido ao pluralismo cultural, é também necessário o estabelecimento de políticas públicas que possam contribuir para a fácil formação da identidade cultural no país.

O desenvolvimento cultural e afixação dos seus valores, pressupõe esse conjunto de pré-condições para seu crescimento, com vistas à manutenção da identidade cultural moçambicana. A afirmação da identidade cultural é imprescindível ao fortalecimento da comunidade em seu ambiente, possibilitando-lhe a escolha das melhores soluções e, conseqüentemente, a condução do processo de desenvolvimento cultural.

Como vimos ao longo da abordagem, a identidade não é uma essência, um referencial fixo, apriorístico, cuja existência seja automática e anterior às sociedades e grupos étnicos que apenas os receberiam já prontos do passado, aliás, isto justifica-se quando se julga evidente que a própria cultura é dinâmica através do processo de aculturação. A identidade só pode ser identificada como uma convivência de conjuntura cultural, como uma soma das diversas e pequenas identidades das culturas regionais de Moçambique. A identidade não é, pois, fruto do isolamento de sociedades ou grupos étnicos mas, pelo contrário, é fruto de interacção cultural. Podemos falar da identidade cultural num contexto da diversidade cultural. Ela surge porque os homens do mesmo grupo étnico, seja ele de pequena, média ou grande escala, partilham entre si valores comuns que os identifica. Os traços culturais são configurados em um conjunto harmonioso que unem os membros integrantes dessa sociedade nas mesmas formas de orientar seus comportamentos, formando uma consciência colectiva na sua convivência cultural.

Referências bibliográficas

- Araujo, M. G. M. (1988). *O Sistema das aldeias comunais em Moçambique: Transformações na organização de espaço residencial e produtivo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Augusto, M. L. & Filho, B. M. J. L. (1991). *Introdução à antropologia cultural*, Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Barth, F. (1968). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bhabha, H. (1996). O terceiro espaço (entrevista conduzida por Jonathan Ruthelford). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24, 35-41.
- Cabaço, J. L. (2010). *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*. (2.^a ed.). Maputo, Moçambique: Moçambique conteúdos e Publicações.
- Carvalho, E. A. (1983). Identidade e etnicidade e questão nacional. *Anais do I Encontro Interdisciplinar sobre Identidade. Social*, 2.
- Ciscato, E. (2012). *Introdução à Cultura da Área Makhuwa Lomwe*. Porto, Portugal: Clássica-Artes Gráficas.
- Claxton, M. (1994). *Cultura y Desarrollo*. Estudio. Paris: UNESCO.
- Copans, J. (1971). *Da Etnologia à Antropologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Couto, M. (2005). *Pensa tempos – textos de opinião*. (2.^a ed.). Lisboa: Edições Caminho.

- Hall, S. (1992). *Identidade Cultural na Pós- modernidade*, (9.^a ed.). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Laumonier, I. (1993). *Museo y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editorial de América Latina.
- Martínez, F. L. (2003). *Antropologia Cultural: Guia do Estudante*. (4.^a ed.). Maputo, Moçambique: Edições Paulinas.
- Meneses, U. T. B. (1993). Anais do Museu Paulista. *Revista Brasileira do MP/Universidade de São Paulo*. 1, 21-42.
- Ngoenha, S. E. (1993). *Das Independências às Liberdades*. Maputo, Moçambique: Edições Paulistas-Africa.
- Quaiato, M. (1992). *Diversidade Cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro, Brasil: Edições Graal Ltda.
- Queiroz, M. I. P. (1989). Identidade Cultural, identidade Nacional no Brasil. *Revista Brasileira Social.*, 1, 29-46.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: processo de construção do Conhecimento*. Lisboa, Portugal: Sílabo.

25. A cultura como factor da identificação, um olhar a partir da cultura moçambicana

Benilda das Neves Zacarias Cololo

benildezacarias@gmail.com

Resumo

Moçambique é um país de grande diversidade cultural, e como a maioria dos países da África, não possui uma identidade específica, apresentando aspectos que o ligam a outros países vizinhos e mesmo a outros continentes. Ao conquistar a independência, em 1975, após quase quinze anos de guerra contra os portugueses, os líderes moçambicanos buscaram eliminar a língua do colonizador, mas isso se tornou impraticável ante a variedade de línguas presentes no país, que possuem importância regional, mas não alcance nacional. Pela complexidade da cultura moçambicana, a sua abordagem é tida como uma tarefa difícil no âmbito académico, filosófico assim como científico. Portanto, este trabalho tem o objectivo de reflectir sobre a cultura moçambicana tendo em conta questões como: ritos de iniciação, casamento tradicional, música, arte, pintura, religião, funeral com base na diversidade cultural existente dentro do país. A reflexão apoiar-se-á em estudos feitos dentro do país, continente africano assim como no mundo em geral.

Palavras-chave: cultura moçambicana, música, arte, casamento tradicional, religião e funerais

1. Introdução

Este trabalho centra-se no estudo da cultura do povo Moçambicano, tendo em conta a diversidade cultural patente no país. A cultura é entendida como a segunda natureza humana, isto é, que o homem faz com a natureza circundante e com os outros seres humanos e sociedade (Castiano, 2010) e ainda, a cultura reforça a sociedade, mas tal cultura não deve ser mitologia.

A cultura é entendida a partir da base antropológica positivista como língua, religião hábitos e costumes, contos provérbios.

A cultura de Moçambique é um mosaico decorrente principalmente, de sua história de Bantu, Swahili, e influência da cultura do colono Português, que se expandiu desde a independência em junho de 1975.

Moçambique é um país de grande diversidade cultural, e como a maioria dos países da África, não possui uma identidade específica, apresentando aspectos que o ligam a outros países vizinhos e mesmo a outros continentes. (Bonnet, 2002). Com tudo, Ngoenha e Castiano (2011) vão mais ao fundo afirmando que essa diversidade emerge também, do diálogo interno entre culturas.

A diversidade, conforme Takahashi (2006, p. 3), é a característica básica de formas de vida e das manifestações de cultura na terra. Moçambique é um país com uma grande diversidade cultural, fortemente marcada pela passagem de árabes, indianos e europeus. A nível cultural, Moçambique oferece um leque muito variado que vai desde a pintura, escultura, música até às danças tradicionais, ritos de iniciação, teatro, desporto, literatura. Portanto, neste trabalho iremos falar da cultura moçambicana tendo em conta aspectos como: ritos de iniciação a música, dança, música, arte, casamento tradicional e funerais.

2. Revisão da literatura

A cultura moçambicana apesar de ser diversificada, ela pode ser resumida com certos aspectos como: ritos de iniciação, a língua e a literatura, a música e a dança, a arte, o casamento tradicional, a religião e os funerais. São estes, e outros aspectos que dão sentido a cultura que vigora em Moçambique a apesar de não ter uma específica.

2.1. Ritos de iniciação

Ritos de iniciação são cerimónias de carácter tradicional e culturais praticadas nas sociedades africanas que visa preparar o adolescente para encarar a outra fase da vida, isto é, a fase adulta.

Na sociedade moçambicana, os ritos de iniciação não se manifestam de maneira homogénea. Eles variam de província para província, de região para região, de religião para religião, e de sexo para sexo, (Khan, 2014).

Este autor, ao analisar os ritos de iniciação considera que estes fazem parte dos ritos de passagem pois, tal como a morte, o nascimento, o primeiro dia de aulas, enfim a vida toda é feita de rituais que marcam a passagem de um estilo de vida para outro.

Estas cerimónias têm como propósito preparar os rapazes e as raparigas para a vida matrimonial e social e com o rito de iniciação os rapazes e as raparigas têm o acesso na participação e ao conhecimento de certos mistérios familiares assim com da sociedade em geral.

Por outro lado, Martinez (1999), no seu livro “O povo Macua e a sua Cultura” analisou a sociedade macua e descreveu os ritos que segundo este autor, os ritos de iniciação na sociedade

macua, inicia na primeira menstruação e termina com o casamento. Na cultura macua ter passado pelos ritos de iniciação implica a rapariga estar apta a fazer relações sexuais e nunca recusar.

Os ritos tidos como acções simbólicas e padronizadas através da repetição na interacção social foram sendo sujeitos a circunstâncias políticas e sociais vivenciadas pela comunidade. Obedecendo a três momentos sequenciados (separação, margem e agregação) foram, entretanto, sendo modificados, permanecendo todavia o objectivo primordial - a manutenção das desigualdades de género em torno dos papéis sociais atribuídos, exercício da sexualidade e dos direitos.

2.2. A língua e a literatura

Ao conquistar a independência, em 1975, após quase quinze anos de guerra contra os portugueses, os líderes moçambicanos buscaram eliminar a língua do colonizador, mas isso se tornou impraticável ante a variedade de línguas presentes no país, que possuem importância regional, mas não alcance nacional.

São ao todo 43 idiomas, dos quais se destacam o macua, tsonga (shangaan), sena, lomwe, chuwabu e o nianja. O tsonga, por exemplo, é falado pela etnia de mesmo nome, que está espalhada por Moçambique, África do Sul, Zimbábue e Suazilândia. Já a língua nianja, por sua vez, é falada pela etnia chewa e mais alguns povos próximos a eles, em Zâmbia, Zimbábue, Moçambique e Malawi, sendo que neste último país ela é oficial (Bourdieu, 2002).

Apesar de apenas cerca de 40% dos moçambicanos dominarem a língua portuguesa, a literatura do país é feita predominantemente nesta língua, e é bastante forte, tendo nomes de peso como José Craveirinha, Paulina Chiziane e Mia Couto. A literatura de Moçambique é, geralmente, escrita em língua portuguesa – vulgarmente misturada com expressões moçambicanas por autores moçambicanos. Apesar de se tratar de um tipo de literatura recente, conta já com vários representantes como José Craveirinha, Paulina Chiziane e Mia Couto, o que nos permitiu ganhar um espaço relevante na exigente Literatura Lusófona.

2.3. A música e a dança

A música moçambicana é uma das mais importantes manifestações da cultura deste país. A música tradicional tem características bantus e influência árabe principalmente na zona norte e,

como tal, é normalmente criada para acompanhar cerimónias sociais, principalmente na forma de dança.

A música de Moçambique é uma das mais importantes manifestações da cultura do país, e é normalmente criada para acompanhar cerimónias sociais.

A marrabenta é o principal ritmo musical de Moçambique, bem no coração da sua identidade. Ritmo urbano, a sua estilização deve-se a pessoas urbanizadas que, distantes do seu meio social e cultural e sujeitos à influência da cultura ocidental, criaram este ritmo, pegando noutros já existentes como a Magika, Xingombela e Zukuta (Rocha, 1998).

As danças tradicionais também fazem parte da cultura, a makuaela, mapico, marrabenta, semangemange são algumas dessas danças. A timbila chope, um instrumento musical tradicional bastante importante na cultura moçambicana, originário da província de Inhambane, foi considerada Património Mundial pela UNESCO.

2.4. A arte

Como em qualquer parte do mundo, principalmente de África, é preciso lembrar que o desenvolvimento da arte esteve sempre ligado à necessidade de subsistência desde a criação das pinturas como forma de documentar os acontecimentos marcantes da vida.

A arte passa a ter um papel importante na sociedade na era pós colonial, e o artista, a partir das raízes culturais do seu passado histórico, desenvolve novas formas para melhor traduzir os valores da nova sociedade. A busca de identidade cultural foi sempre uma preocupação dos artistas moçambicanos nesta época. Os artistas que mais se destacaram nesta época foram o Malangatata, Chissano, Mankew, Chicane, Noel Langa, Naftal Langa, Jacob Macambako, entre outros.

2.4.1. Pintura rupestre

A arte rupestre constitui testemunho documental de uma das mais expressivas manifestações espirituais do homem. São páginas de História que permitem avaliar a longínqua distância que separa o homem primitivo do actual. Alguns estudos mostram que ela compreende os períodos

Paleolítico, Mesolítico e Neolítico. O homem pré-histórico deixou marcado na pedra, cenas de sua vida com vigorosos e belos traços, conforme afirma Pereira (1966).



Fig. 1: Pintura figurativa do monte Chinhampere - representação de caçadores regressando de uma actividade.

No norte, trabalha-se sobretudo o ébano enquanto no sul, as esculturas em madeira de sândalo são as esculturas mais difundidas. Generalizando a temática das artes moçambicanas: família, concelhos, política, doenças, seca, cheias, nascimento, prisão, festas tradicionais, caminhos da vida, praga, jogo democracia, mercados, harmonias, amor, hierarquias, sinfonias, religião, opressão, historia, guerras, paz, entre outros.

Em Moçambique podemos encontrar nas principais avenidas praças ou ainda jardins esculturas que são feitas em homenagem a alguns heróis muitas destas são de grande porte, como mostra a figura 2.



Samora Moisés Machel



Monumento de esperança

A estas esculturas do tipo tradicional acrescentou-se a partir dos anos 60, uma escultura de um novo tipo, que ganha uma inspiração contemporânea libertando-se totalmente dos padrões

formais ancestrais. Entre os artistas que marcaram esta renovação, Matias Ntundo, que se interessou pela técnica da chilogravura e Reinata Sadimba, que partindo da confecção de objectos usuais em cerâmica começou a criar representações de figuras humanas de um alto nível estético.

Olhando para as esculturas do Malangatana, tão monumental, apresenta uma ruptura daquilo que é tradicional quando apresenta uma composição de diferentes materiais, tornando-a dinâmica, com sensação de movimento presente, onde os elementos interagem entre si, tornando-a belíssima.



Fig. 3: A casa dos mabjaias: malangatana

2.5. Casamento tradicional

A lei moçambicana define casamento como sendo uma união voluntária e singular entre um homem e uma mulher, com o propósito de constituir família, mediante comunhão plena da vida. O casamento pode ser civil, religioso ou tradicional. Em Moçambique, ao casamento monogâmico, religioso e tradicional é reconhecido valor e eficácia igual à do casamento civil, isto quando tenham sido observados os requisitos que a lei estabelece para o casamento civil.

O casamento tradicional é um processo em que os aspectos económicos, sociais e religiosos estão, muitas vezes, misturados, sendo por isso difícil eliminar a linha divisória das águas.

No casamento africano não há papel passado e em alguns países nem cerimónia religiosa. As festas coloridas, a música e as danças são elementos fundamentais de um casamento africano. Tudo depende da parte de África onde o casamento é celebrado, mas muitas cerimónias de casamento podem durar dias,

sendo extremamente elaboradas. Por vezes, existem cerimónias conjuntas onde diversos casais são casados ao mesmo tempo. O casamento pode ser algo bastante elaborado, envolvendo uma festa na comunidade que pode durar dias, cheia de dança (Rocha, 1998).

O casamento tradicional pode ocorrer antes ou depois da união de fato do casal. Entretanto, é comum às mulheres dizer que só se sentem seguras depois da cerimónia tradicional. Um dos rituais realizados sobretudo no sul do país é o lobolo. Segundo esta tradição, a família da noiva recebe dinheiro pela perda que representa o seu casamento e a ida para outra casa.

Rocha (1998), Afirma que para muitas mulheres moçambicanas, a cerimónia do lobolo é muito mais importante do que o casamento. Esta tradição do lobolo tem sido tema de muitas controvérsias em Moçambique. Mesmo depois da independência, que tentou desvalorizar os antigos costumes, o lobolo vingou e muitos jovens começam também a valorizar esta cerimónia. Existem muitas tradições relativas ao casamento em África e nenhuma é igual a outra. Contudo, existe algo em comum, a noiva tem sempre um papel especial sendo sempre tratada com o respeito devido pois ela significa uma nova possibilidade de continuar a família.

2.6. A religião

A religião ocupa um papel importante para definir as directrizes da vida de cada indivíduo. A diversidade de religiões atesta a diversidade de sentimentos e pensamentos dos seres humanos, pois ela ocupa um lugar de direcção na mente humana.

Durkheim definiu a religião como um sistema solidário de crenças e de práticas relativas a coisas sagradas, isto é, separadas, interditadas, crenças e práticas que unem numa mesma comunidade moral, chamada igreja, todos os que aderem a ela. Ela é o juiz dos nossos valores e de nossos actos, e tem a seu favor o mecanismo da consciência, a culpa que sentem os seus seguidores ao desrespeitar seus preceitos.

No caso de Moçambique, a religião (Igreja) se assemelha às características descritas por Karl Max, por ela tender cegar a sociedade, tornando o cidadão menos participativo e exigir pouco do governo. Não são poucas vezes que as confissões religiosas tiveram a sua interferência na vida política do país no sentido de mobilizar o povo a deixar passar certas atrocidades por exemplo o caso da greve dos médicos.

A religião em Moçambique se distribui na base da própria História desde os séculos XII a XV. Visto que os Árabes foram primeiros a entrarem em Moçambique estabeleceram a sua religião no norte de Moçambique muito em particular em Nampula concretamente na Ilha de Moçambique onde embarcaram os primeiros árabes. Enquanto cristianismo entra em Moçambique no século XV a partir dos portugueses os quais embarcaram na província de Inhambane.

A Constituição define o país como um estado laico. Proíbe a discriminação baseada na religião, prevê o direito dos cidadãos de praticarem uma religião, e estipula que nenhum indivíduo pode ser privado dos seus direitos por causa da fé ou prática religiosa.

De acordo com o Governo dos E.U.A., 28% da população é Católica Romana, 16% Cristã Sionista 12% protestante 18% Muçulmana (na maioria Sunni), e 8% de outros grupos religiosos incluindo a fé Bahai, Judaísmo, e Hinduísmo. Aproximadamente 18% não professa nenhuma religião ou crença.

De acordo com líderes religiosos Cristãos e Muçulmanos, parte significativa da população adere às crenças religiosas indígenas sincréticas, caracterizadas por uma combinação de práticas tradicionais africanas e aspectos quer da Cristandade ou Islão, uma categoria não incluída nas estimativas do governo.

Os líderes Muçulmanos afirmam que a sua comunidade representa 25 a 30 % da população total, uma estatística frequentemente reportada na imprensa. As comunidades religiosas encontram-se dispersas por todo o país. As províncias do norte são predominantemente muçulmanas, particularmente ao longo da costa, enquanto as áreas do interior no norte possuem uma concentração mais forte de comunidades cristãs. Os cristãos são geralmente mais numerosos nas regiões do sul e centro, mas também vivem muçulmanos nessas áreas.

2.6.1. A religião cristã (ou cristianismo)

Chega a Moçambique nos séculos XV e XVI, com a exploração da costa africana pelos portugueses. Porém, será efectivamente com a Evangelização sistemática do século XIX empreendida pelos missionários e animadores da missão africana, que o cristianismo conhece um rápido crescimento pelo país. Actualmente é a religião mais praticada no país. A estimativa ronda nos 60%. (Paulo II. 1995)

2.6.2. A religião islâmica (ou islamismo)

Segundo Robol (2004), o termo islamismo, vem de *islam* (ou Islã) que significa submissão, entrega. O seguidor do Islão torna-se Muçulmano, termo que parte da forma muslin, que quer dizer submisso. Portanto, o verdadeiro muçulmano é aquele que se declara submisso ao poder e à vontade suprema de Deus (“Allah”, em Árabe). Penetrou em Moçambique a partir do século IX até século XIII, pelo norte do país, através dos comerciantes vindos do Golfo Pérsico e das ilhas de Comores e Zanzibar. O comércio muçulmano, a construção da linha férrea de Nampula, entre outros factores, facilitaram a expansão desta religião pelo país. A estimativa actual ronda por volta de 20% de praticantes desta religião em Moçambique.

O Conselho Islâmico de Moçambique (1982) e o Congresso Islâmico de Moçambique (1983) constituem as duas organizações mais representativas da comunidade muçulmana, no país.

2.6.3. A religião dos hindus (ou o hinduísmo)

Os estudiosos desta religião a definem como uma “religião sem começo e sem idade”. Os seus seguidores a reconhecem como religião eterna, porque dela não se conhece nenhum fundador humano. Em Moçambique a Religião Hindu é praticada particularmente pelas pessoas de origem indiana. A sua comunidade mais representativa encontra-se nas cidades, com maior destaque na cidade do Maputo.

É considerada a mais antiga das religiões vivas, nascida há 5 mil anos. A sua história se confunde com a própria história da Índia Antiga. Em sua estrutura fundamental, o Hinduísmo pode ser considerado como:

- ❖ Um conjunto infinitamente variado de elementos filosóficos e religiosos;
- ❖ Uma soma de mitos e ritos que expressam um sentimento profundo da divindade;
- ❖ Uma série de costumes sociais que mudam conforme as castas e as regiões do sub continente indiano.

2.6.4. Religião tradicional africana

O Instituto Nacional de Estatística, no registo de 1997, apelida esta religião de anemista, termo há muito achado impróprio pelos Antropólogos para caracterizar a Religião Tradicional Africana. Ainda, no mesmo registo, uma boa parte dos praticantes desta religião foram registados

como os “sem religião”. Com tudo isso, é prático assumir que mais de 22% de Moçambicanos professam esta religião.

A religião africana não tem Fundador (como cristianismo e islão) desenvolveu-se paulatinamente durante séculos, à medida que os povos foram respondendo a situações concretas das suas vidas e reflexões sobre as suas experiências. É a religião natural e tradicional dos povos da África subsahariana, que foi transmitida oralmente por gerações sucessivas até ao nosso tempo (João Paulo II, 1995).

É parte da herança africana. A sua influência cobre toda a vida, desde antes de se tornar pessoa até a morte. De acordo com Paulo II. 1995, a religião africana é uma religião de tradição oral não tem textos sagrados.

Os antepassados formaram ideias religiosas, formularam crenças religiosas, cumpriram cerimónias e ritos religiosos, contaram provérbios e mitos cheios de significados religiosos, e envolveram leis e costumes que sustentam a sua vida individual e de toda a sua comunidade. Tomada como útil e significativa, gerações a fio de praticantes deixam-na espalhar e crescer livremente: 1) Transmitindo-a informalmente às suas crianças, no dia-a-dia, através de conversas, provérbios, mitos e práticas; 2) Iniciando os jovens nas actividades religiosas como cerimónias, ritos, festivais, e outros momentos.

O lugar ordinário da prática religiosa é a família. A maioria dos ritos são de carácter familiar, que acompanham a pessoa desde o nascimento até à morte. Mas são de extrema consideração os poucos ritos que são feitos por um grupo cultural com objectivos comunitários.

A vida dos que praticam essa religião é marcada por festas, oferendas, sacrifícios de animais, cerimónias de iniciação e obrigações para com os mortos. São momentos que envolvem todo o grupo e marcam a posição central que cada indivíduo ocupa no seio da comunidade.

2.7. Funerais

Para o povo moçambicano, a morte é uma mudança de estado, que supõe, ao mesmo tempo ruptura e continuidade. As cerimónias fúnebres em Moçambique chegam a ser um exagero em termos das somas avultadas de dinheiro que são desprendidas durante as mesmas.

Na cultura macua, nos ritos fúnebres têm-se em conta vários elementos relacionados com o próprio falecido (cuidados corporais, interrogatórios, honras sacrificios, orações, despedida final e enterro), (Martinez, 1989, p. 2009)

O tio materno mais velho do falecido ou, na falta deste, o que o segue na ordem de importância na família assume a responsabilidade de organizar a cerimónia para a realização dos ritos fúnebres, distribuindo os encargos entre os familiares e pessoas mais chegadas: uns encarregam-se de tratar do cadáver, outros preparam a cova, no lugar indicado pela família, outro grupo sobretudo as mulheres preparam comida para todos os que participarão no funeral.

Considerações finais

Falar da cultura moçambicana, não é uma tarefa fácil pela complexidade do mosaico cultural do país e do contexto da construção da filosofia moçambicana. Não acontece de uma maneira isolada e está estreitamente ligada ao contexto africano assim como mundial para sua afirmação.

A sociedade moçambicana não é um todo unificado e bem delimitado. Ela está constantemente modificando-se, sendo deslocada por forças fora de si mesma como é o caso da globalização que propicia a aculturação. Isso verifica-se mais nas sociedades da modernidade tardia que são atravessadas por diferenças que produzem uma verdadeira variedade de identidades.

Mesmo assim, com vários grupos sociais no mesmo país em que do Rovuma ao Maputo encontramos várias tribos, com distintos hábitos e costumes, onde cada grupo é definido pelo conjunto de papéis que desempenha e é determinado pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material.

A diversidade cultural resulta não só, da influência externa a que Moçambique esteve sujeito supostamente a partir da chegada dos Árabes e ou dos Europeus. Ela resulta também da globalização em que todos países são chamados a participar no processo, mesmo de uma forma inconsciente

Referências bibliográficas

- Bonnet, J. A. S (2002). *Educação e cultura. Ethos Local e Currículo Oficial: a Educação autóctone e Universidade tradicional macua e Ensino Básico em Moçambique*. Tese de doutoramento. Pontifícia ade Católica de São Paulo. Brasil.
- Bourdieu, P. (2002). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Castiano J.P. (2010). *Referenciais da filosofia Africana. Em busca da intersubjetividade*. Maputo, Moçambique.

- Khan, B. N. (2014). *Projecto oceano debate sociais ritos de iniciação*. Maputo, Moçambique: AZLera
- Martinez, F. (1989) *O Povo Macua e a Sua Cultura: Analise dos Valores Culturais do Povo Macua no Ciclo Vital. Maúa, Moçambique 1971-1985*. Maputo, Moçambique: EdiPaulinas.
- Ngoenha, S. E & Castiano, J. P. (2011). *Pensamento Engajado: Ensaio sobre a Filosofia Africana Educação e Cultura Política*. Maputo, Moçambique: editora educar.
- Paulo II, J. (1995). Exortação Pós-Sinodal, A Igreja em África, Roma. *Revista Sem Fronteiras, As Grandes Religiões do Mundo*. São Paulo, Brasil.
- Robol, M. (2000). *Cristãos e Muçulmanos em Diálogo*. Nampula, Moçambique.
- Robol, M. (2004). *A Presença do Islão em Moçambique*. Beira, Moçambique.
- Rocha, A. (1998). Aculturação e Assimilação em Moçambique: Uma Perspectiva Histórico-Filosófica. *Actas do Seminário Moçambique: Navegações, Comércio e Técnicas*. Maputo, Moçambique.
- Takahashi, T. (2006). *Diversidade cultural e direito à comunicação*. São Paulo, Brasil.
- Tvedten, M., et al. (2009). *Se Homens e Mulheres fossem iguais todos nós serias simplesmente pessoas: género e Pobreza no Norte de Moçambique*. Maputo, Moçambique.

26. O papel das línguas maternas na construção da identidade cultural

Zainabo Viagem

zainaboviagem@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo intitulado: “o papel das línguas maternas na construção da identidade cultural”, é o resultado de uma pesquisa feita na escola primária de Natchetche, na localidade de Namaita, na província de Nampula. Esta pesquisa tem como objecto de estudo as línguas maternas faladas em Nampula, em contextos de ensino/aprendizagem das mesmas, nos níveis iniciais do ensino primário. Como é sabido, Moçambique é um país multilingue, em que as línguas bantu coabitam com a língua portuguesa. O objectivo desta pesquisa é reflectir sobre o ensino bilingue, no contexto em que a língua portuguesa é aprendida em simultâneo com a língua nativa falada em Nampula (o emakhuwa). Assim, os objectivos específicos que norteiam a pesquisa são: Identificar o impacto do ensino bilingue na escola primária de Natchetche, localidade de Namaita; identificar as áreas críticas no ensino da língua portuguesa, analisar as estratégias de ensino usadas nas duas línguas (a língua portuguesa e o emakhuwa), discutir sobre os sucessos e os fracassos que ocorrem no processo de ensino/aprendizagem das duas línguas de ensino. Para a realização desta pesquisa optou-se por quadro teórico que engloba a área de Língua portuguesa, Linguística e Didáctica do Ensino das Línguas. Os resultados deste estudo permitem concluir que quanto mais a criança conhece a estrutura gramatical da sua língua materna, estará em condições de conhecer melhor a estrutura da língua portuguesa.

Palavras - chave: língua, bilingue, Namaita, escola primária, Português.

Introdução

Moçambique é um país multilingue em que as línguas bantu estão em contacto com a língua Portuguesa. As línguas bantu constituem a L1 do maior número da população moçambicana.

O português em Moçambique é a língua oficial, usada no ensino e em todos os domínios oficiais.

Este artigo é o resultado de uma pesquisa feita na Escola Primária de Natchetche, na localidade de Namaita da província de Nampula, sobre o ensino bilingue. O objectivo deste estudo é reflectir sobre o ensino bilingue em Moçambique.

As línguas bantu faladas em Moçambique desempenham um grande papel no panorama linguístico e cultural. Portanto, é importante que estas sejam ensinadas nas escolas, para valorização e preservação da identidade dos moçambicanos.

Alguns autores como Chimbutana, Dias, Firmino, Patel, Stroud & Tuzine, entre outros, já avançaram com estudos sobre a importância do ensino das línguas maternas moçambicanas.

Esta pesquisa torna-se importante, na medida em que é discutida o sucesso e o incesso do ensino bilingue na Escola Primária de Natchetche. Pois, há muitos desafios que se colocam em pesquisas sobre o ensino bilingue.

Este artigo compõe a seguintes partes:

1. Metodologia do estudo
2. Quadro teórico
3. Análise e discussão dos resultados da pesquisa
4. Considerações finais
5. Referência bibliográfica

1. Metodologia de estudo

Neste artigo fez-se um estudo exaustivo sobre o impacto do ensino bilingue na escola primaria de Natchetche, na 1ª classe.

Para realização desta estudo, fez-se uma pesquisa qualitativa com abordagem descritiva que foi concretizada no estudo de caso da escola Primária de Natchetche, na localidade de Namaita. Esta escola foi seleccionada para efectivação do estudo de caso, por ser considerada representativa de muitos outros casos do ensino bilingue.

Segundo Fachin (2001, p.42) , “ estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos , de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. O estudo de caso, nesta pesquisa, permitiu obter resultados sobre o impacto do ensino bilingue na cidade de Nampula.

Por se tratar de um estudo de caso, optou-se pelo uso do método indutivo. Este método parte do particular e coloca generalização como um produto posterior do trabalho de colecta de dados particulares (Gil, 2010).

1.1. Informantes do estudo

A amostra foi constituída por 6 professores do ensino primário da 1ª classe. O estudo foi feito na Escola Primária de Natchetche, localizada na localidade de Namaita, na província de Nampula.

1.1 Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Usou-se o questionário, como instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que foi respondido pelos professores, sem a presença da pesquisadora.

2. Quadro teórico

Neste artigo é apresentado o quadro teórico que constituiu o ponto de referência da análise e discussão dos resultados da pesquisa.

2.1. Língua Materna e Língua Segunda

Segundo Gorski e Freitag (2010) língua materna é a primeira língua que adquirimos . Também podemos chamá-la de L1. Ao contrário a L2 é qualquer outra língua aprendida depois da língua materna.

2.2. A importância do Ensino das Línguas Nativas

Ensinar dois idiomas gera bons resultados no processo de ensino aprendizagem. Pois, as crianças aprendem melhor falando na sua língua materna. Portanto, para garantir a boa qualidade de ensino, o governo introduziu o ensino bilingue.

Em relação ao ensino “ o espírito da resolução da UNESCO 1951 recomenda que as crianças nos países multilingues sejam ensinadas nas suas línguas nativas, as línguas que elas melhor conhecem “ (Firmino, 1998, cit UNESCO, 1951). Para Firmino, nos países multilingues, sobretudo pós colonias, um individuo só poderá ter benefícios no mercado sócio- económico, se este tiver conhecimentos ou falar fluentemente a língua oficial, que em Moçambique é o português. Pois, é sabido que a língua portuguesa, em Moçambique, é a única que permite ingressar no mercado de emprego dentro do País.

Segundo Firmino (1995), a política linguística de Moçambique deve condicionar o uso das línguas maternas em contextos institucionais sempre que a língua portuguesa constituir uma barreira, sobretudo em educação formal.

É importante o uso da língua materna na interacção entre o professor e aluno. Assim, o aluno sente-se valorizado e passa a estar aberto e activo. Segundo Chimbutana (2015), as línguas locais são usadas como meio de ensino da 1ª `a 3ª classe e a língua portuguesa é assumida na 4ª classe.

Assim sendo, é pertinente que os professores se beneficiem de acção de capacitação em metodologias e estratégias de ensino das línguas nativas, assim como da língua segundo, para garantir o sucesso dos estudantes nas duas línguas de ensino.

Para além do ensino básico, as línguas nativas deviam ser ensinadas no ensino secundário geral como disciplina obrigatória.

Patel (2006, p69) afirma que “ do ponto de vista linguístico pedagógico e cultural, o professor tem mais autoconfiança em conduzir o processo de ensino aprendizagem numa língua em que é falante nativo e os alunos podem entender. Neste processo ele funciona como mediador cultural e facilitador usando seu entendimento da língua e cultura da comunidade para encorajar os alunos a aprenderem.”

Stroud e Tuzine (1998) defendem que as línguas nativas podem ser protegidas através da educação bilingue. Para os autores, existem benefícios individuais, psico- educacionais e linguísticos que podem ser obtidos a partir da educação bilingue.

Para garantirmos os benefícios apresentados por Stroud & Tuzine, é importante que tenhamos professores devidamente formados no modelo do ensino bilingue em todo país, e material didáctico adequado, de modo a garantir o sucesso nas duas línguas. Stroud & Tuzine afirmam que se houver falhas no ensino das línguas maternas poderá ter efeitos prejudiciais no sucesso escolar das crianças.

2.1. Vantagens do ensino bilingue

De acordo com Stroud e Tuzine (1998) o ensino bilingue apresenta inúmeras vantagens, se o modelo de ensino for devidamente aplicado. São as seguintes vantagens:

- existe a evidência que o ensino da língua materna é uma forma óptima de promoção das capacidades e habilidades que mais tarde podem ser transferidas e também utilizadas no desempenho académico numa outra segunda língua ;
- os aspectos centrais tanto do funcionamento cognitivo como académico numa segunda língua, depende directamente dos níveis alcançados na língua materna;

- o alcance de uma competência bilingue equilibrada tem efeitos positivos na cognição e desempenho escolar da criança.
- o emprego das línguas maternas permite à escola tomar em consideração sócio-culturalmente determinadas normas de interacção das crianças, os estilos de aprendizagem e as entidades individuais e sociais no processo de ensino-aprendizagem;
- Os bilingues podem evidenciar maior sensibilidade social e percepção emocional que os monolíngues.

2 . O papel das línguas maternas na construção da identidade cultural

Um elevado número da população moçambicana tem a língua materna bantu. Portanto, é pertinente o ensino bilingue em Moçambique.

Moçambique por ser um país multicultural e multilingue, os nossos alunos trazem consigo a sua língua nativa. Portanto, segundo Dias (2009, p..50), “o professor não pode ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos. Ele deve ser capaz de potenciar tal diversidade a favor da elevação da qualidade de ensino e aprendizagem “.

A língua oficial em Moçambique é a língua portuguesa, e esta transporta consigo a cultura ocidental. Uma vez que a língua transporta as culturas, é importante que todo moçambicano conheça pelo menos uma língua nativa que o identifique como moçambicano / africano. Numa entrevista feita ao escritor Alberto Viegas pelo Professor Pedro Castiano, Viegas declarou que “um moçambicano que não fala nenhuma língua nativa não é moçambicano completo”.

Segundo Dias (2009, p. 58), “as línguas bantu são as que são faladas com mais frequência (90%) relativamente ao português “.

O uso das línguas nativas no ensino elevam a auto estima dos alunos, e a comunidade sente-se honrada por saber que as suas línguas e culturas estão sendo valorizadas. O ensino torna-se inclusivo, fazendo com que o aluno não sinta vergonha da sua língua local. O aluno sente-se encorajado, torna-se extrovertido e activo, podendo identificar-se como membro de uma determinada tribo. A língua contribui para a formação identitária da criança e o seu desenvolvimento cognitivo.

4. Resultados da pesquisa

A tabela abaixo ilustra os resultados da pesquisa feita na escola primária de Natchetche, localidade de Namaita, província de Nampula.

Questionário	Reposta dos professores	%
1. O Português e o emakhuwa são as línguas de ensino no programa de Ensino bilingue	Sim.	100
2. O que é que as crianças aprendem em cada língua?	Na língua emakhuwa aprendem a ler e escrever. Na língua portuguesa aprendem a oralidade.	100
3. Qual é a língua materna do maior número de alunos	Emakhuwa.	100
4. Qual foi o resultado dos dois trimestres? Os alunos já sabem ler e escrever na língua portuguesa?	Foi positivo em relação a língua emakhuwa. Os alunos sabem ler e escrever na língua emakhuwa.	100
5. Que avaliação faz em relação a aprendizagem da língua portuguesa?	Poucos falam correctamente.	100
6. Você como professor, que avaliação faz sobre o ensino bilingue?	Avaliação positiva porque os alunos aprendem com facilidade.	100
7. Acha que se devia introduzir o ensino bilingue em todas escolas primárias do país? Justifique	Sim.	100
	Há maior envolvimento do aluno.	50
	Aprendem com mais facilidade.	25

	Eleva auto-estima dos alunos e reduz as desistências	25
8. Os alunos sentem-se à vontade quando aprendem na língua portuguesa ou na língua emakhuwa?	Emakhuwa	

4.1. Discussão dos resultados da pesquisa.

Os resultados da pesquisa mostram que o português e o emakhuwa são línguas usadas como meio de ensino na escola primária de Natchetche. Na língua emakhuwa as crianças aprendem a ler e a escrever, enquanto na língua portuguesa elas aprendem a falar.

Em relação ao impacto deste modelo de ensino, os professores fazem uma avaliação positiva, no que se refere ao ensino do emakhuwa. Uma vez que esta é língua materna do grande número de alunos. Quanto à língua portuguesa, é necessário que os professores empreendam muito esforço, usando estratégias e metodologias adequadas do ensino da L2 de modo que os alunos se expressem correctamente.

Para Azevedo (2006, p.6), “o desenvolvimento de uma competência comunicativa supõe promover uma reflexão explícita acerca de componentes fundamentais, como a componente gramatical, a sociolinguística e a estratégica”.

O estudo mostra que os alunos sentem-se à vontade e motivados ao aprender na sua língua local, por ser a língua do seu meio familiar. O outro aspecto positivo demonstrado neste estudo é a redução das desistências dos alunos.

Segundo Chimbutana (2015), os alunos do ensino bilingue tendem a mostrar níveis de desempenho relativamente baixos em português, o que faz com que alguns professores deixem de usar a L1 como recurso de ensino.

O Ensino bilingue poderá causar consequências de insucesso escolar na L2, se não tivermos professores com a devida formação neste modelo de ensino. Assim, o aluno pode encontrar-se numa situação de conflito linguístico, em que não tenha o domínio das duas línguas.

5. Considerações finais

É importante destacar que o ensino bilingue pode apresentar certas desvantagens, se os professores não estiverem devidamente formados neste modelo de ensino.

Ensinar dois idiomas gera bons resultados no processo de ensino aprendizagem, pois a criança aprende melhor falando na sua língua materna.

Os aspectos centrais tanto do funcionamento cognitivo como académico numa segunda língua, depende directamente dos níveis alcançados na língua materna;

O alcance de uma competência bilingue equilibrada tem efeitos positivos na cognição e desempenho escolar da criança.

O ensino da língua nativa eleva a auto-estima do aluno, pois sente que as suas línguas estão sendo valorizadas.

Sugestões

Para garantir o sucesso da L2 (língua portuguesa), sugere-se, neste estudo, que a língua emakhuwa seja usada como recurso de ensino nos primeiros níveis e não como meio de ensino. As línguas nativas poderiam ser ensinadas obrigatoriamente no ensino secundário geral.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa.
- Castiano, J.P. (2015). *Filosofia Africana : da Sagacidade à Intersubjectividade com Viegas*. Educar, Universidade Pedagógica, Maputo.
- Chimbutane, F. (2015). *O Uso da L1 dos Alunos como Recurso no Processo de Ensino e Aprendizagem de / em Português/ L2: O Contexto de Ensino Bilingue em Moçambique*. Revista Científica da UEM, Série Letras e Ciências Sociais. Moçambique.
- Dias, H.N. (2009). *Saberes Docentes e Formação de Professores na Diversidade Cultural*. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Firmino, G. (1995). *O Caso do Português e das Línguas Indígenas de Moçambique. (Subsídio para uma Política Línguística)*. O foco Política da Língua. Revista nº 13.
- Firmino, G. (1998) *Línguas e Educação em Moçambique*. In STROUD, C & TUZINE, A. *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Edição INDE, Maputo.
- Patel, S.A. (2006). *Olhares sobre a Educação Bilingue e seus Professores em uma Região de Moçambique*. Campinas, SP, Brasil.

- Stroud, C & Tuzine, A. (1998a) *A Abordagem de Questões de Educação Multilingue em Países Em Vias de Desenvolvimento*. In *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Caderno de Pesquisa n ° 26. Edição INDE. Maputo.
- Stroud. C. & Tuzine, A. (1998b). *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*. Caderno de Pesquisa n ° 26. Edição INDE. Maputo

27. História política de Moçambique: Uma análise as almas do poder

Cândido Edmundo Alberto Comissário

Resumo

História política de Moçambique: Uma análise às almas do poder, constitui-se num tratamento sobre a essência da lógica do poder político-partidário, quer em exercício, quer em ideologia. Em nossa análise, a política de Moçambique, é historicamente subdividida em cinco etapas que foram marcadas pelas acções que se notabilizaram em cadeia nacional dos três principais partidos políticos que surgiram depois de 1975 com a proclamação da independência nacional, apesar de seus antecedentes terem sido factores-chave para o cenário subsequente até aos dias de hoje. Contudo, é inquestionável que a actualidade política de Moçambique é marcada por uma tríplice partidária: Frelimo, Renamo e MDM, que tendem a deixar de ser conservadores e passam a ser mais pragmáticos e realistas. O nosso objectivo consiste em definir as formas pelas quais o poder político foi sendo adquirido e constituído estrategicamente pelos partidos políticos desde a independência nacional de Moçambique a 25 de Junho de 1975.

Palavras-chave: história política de Moçambique; Frelimo; Renamo; MDM; multipartidarismo.

Introdução

De facto, “os governos decepcionam porque parece que deixam de ter mão sobre a realidade, sobre os desafios e os problemas das pessoas” (Ngoenha, 2013, p. 46). Este facto, enquadrado no jogo das eleições “percebe-se que o que esteve em jogo não foi seguir a escolha de um simples modelo político, jurídico ou constitucional, mas o lugar que nos seria reservado na escolha daquilo que deveria ser o nosso futuro” (Ngoenha, 2014, p. 4).

Em Moçambique desde os acordos de paz, a lógica do mercado ganhou mais notoriedade de forma progressiva em detrimento da lógica emancipadora que tinha caracterizado as lutas até então, e mesmo a democracia que emergiu nos acordos de paz, na realidade foi fogocitada pela lógica do mercado (Ngoenha, 2013). Este discurso no mínimo revela uma tendência de luta por espaços de manobras económicas, um espaço para progressão dos “esquecidos” pelo sistema político vigente. Afinal, directa ou indirectamente, é inevitável que se faça alusão à política sem envolvimento no desejo de participação da divisão do poder, ou por outra, sem almejar-se influências sobre os recursos disponíveis no país.

Nesta óptica, ao cenário político de Moçambique, de forma retrospectiva, pode-se dizer que não se percebe em momento algum da nossa história, a tendência de uma Frelimo favorável ao multipartidarismo, pois esta ter-se-ia concebido como partido único, apesar mesmo de esta ter

promulgado a uma nova Constituição em 1990 adoptando o multipartidarismo, apenas o fez por pressão externa e não como resultado de uma verdadeira evolução do seu pensamento político. Disso incorre resulta a realização de eleições, que se iniciam em finais de outubro de 1994 (Brito, 2014; Ngoenha, 2014).

Em Ngoenha (2014), entende-se que apesar disso, não se deve, de facto, pensar que o problema fosse da realização das eleições, não se trata de uma chance de punir os partidos pelas suas atrocidades anteriores, muito menos de uma afirmação de origem étnica. A questão é muito mais complexa, trata-se do futuro, da definição da sociedade que se almeja construir ou fazer parte.

No radar do desenvolvimento político em Moçambique, desde a independência política, económica e social que data de 25 de junho de 1975, o cenário político moçambicano nunca foi o mesmo, caracterizando-se por diversas mudanças a nível dos partidos políticos quer para os partidos no poder assim como para os da oposição. Neste artigo faz-se uma abordagem crítica sobre alguns dos detalhes dos principais acontecimentos que marcaram o cenário político de Moçambique numa tentativa de se estabelecer as fases de desenvolvimento da história política seguindo-se uma lógica cronológica em função dos seus principais acontecimentos, que acreditam-se ter sido deixados de lado sub a óptica dos mesmos aparentemente serem provavelmente insignificantes para a análise da ciência política em Moçambique.

Contextualização: da Natureza política africana a Moçambique

Antes da independência nacional de Moçambique, a instabilidade sempre esteve presente no seio político, descrita em actos de traição, perseguição e assassinatos, coisa tipicamente “necessária” segundo alguns pensadores que inspiram o nosso cenário político, pois, a educação ou alfabetização política dos países africanos seguiu na sua maioria a rédea maquiavelista, em que os fins justificam os meios. Este não é um lado absoluto, contudo é o mais predominante.

A gênese dos partidos no poder africano são basicamente militares e derivados de movimentos de libertação nacional ou de reivindicação do nacionalismo africano, pautaram pelas raízes culturais e raciais para existir, e existiram, sobrevivendo ao julgo colonial até que

alcançaram as suas independências. Porém não se pode dizer o mesmo sobre a sua auto sobrevivência, ou seja, sobreviver a eles mesmos, entre eles mesmos, com eles mesmos.

Estas “crises existenciais” levaram ao surgimento, na maioria dos casos madrugador, dos movimentos reacionários, os chamados *de oposição*. Estes tiveram basicamente mais apoio externo (por parte dos colonos) financeira e militarmente, primeiramente, e só posteriormente interno (por parte da população nativa). Ao longo do tempo foram-se tornando mais aceitáveis e aceites pelas sociedade locais, as ditas *excluídas do progresso pós-independência*.

Moçambique, como um bom aprendiz, não foge à regra da política de gênese partidária em África. Mas o seu contexto foi complexo e muito volátil. As mudanças por um lado mostram-se constantes e, por outro lado, quase que inexistentes.

Nos últimos tempos vemos que se têm intensificado as batalhas políticas, com a naturalidade de serem mais notórias nas vésperas dos escrutínios, mas o mesmo não se pode dizer sobre as investidas para se alcançar o equilíbrio financeiro e político dos partidos políticos.

A nomenclatura e os discursos dos partidos políticos foram variando ao longo dos tempos, quer na lógica de emergência de novos partidos, quer na lógica dos mais antigos partidos políticos, factos que evidenciam as motivações das crises de poder geradas pelo dinamismo que a emergência de novos partidos e filosofias administrativas de manutenção do poder acabam causando. Praticamente saímos de um cenário político de jogos de força física para o jogo de força legislativa e intelectual, temos novas guerras, novos alvos, novo tipo de inimizades, novas armas e novas escolas. Aonde isso nos leva? O que se viveu, para onde nos leva?

Estas talvez sejam as questões melhor compreendidas sobre o alicerce da discussão trazida em Cuco (2016) em torno das variáveis Tudo-económico Vs Tudo-militar. O autor refere que a importância do “tudo-económico” (este pode facilmente ser associado a corrupção) reside no facto de que, ele pode conduzir ao “tudo-militar” dependendo dos interesses que estejam em jogo. Contudo deve-se destacar o facto de que este dá mais relevo ao tudo-militar em resposta aos focos de violência e de conflitos armados entre o Estado e a Renamo. Entretanto, não se deve deixar de lado o facto de que o “tudo-económico” se mistura com o “tudo-militar”; mas o último vence, apesar de ser derivado do primeiro.

Com isso, podem-se levantar questões sobre o enquadramento desse denominador comum das tensões políticas (o “tudo-militar”) perante ao novo eleitorado, que apenas viu papel, esferográfica, internet, o transporte mais eficiente entre outros afins e desconhece as armas e não vivenciou nenhuma das guerras.

Neste artigo não se pretende essencialmente responder a essa questão, procura-se estabelecer as fases do desenvolvimento da história política de Moçambique, apesar de, até certo ponto, essa discussão ser necessária para o seu melhor entendimento.

O contexto político partidário em Moçambique

Este capítulo inspira-se fortemente no trabalho de Luís de Brito (2014) referente a IESE de 2014. Procura-se por via disso fazer-se uma crítica ao cenário político que caracterizou o país (Moçambique) ao longo de sua história política, considerando-se as investidas dos três maiores partidos políticos de Moçambique com assento parlamentar.

Durante a guerra civil em Moçambique (1976-1992), a Renamo, em contraste total com a política da Frelimo, que rejeitava e combatia a “sociedade tradicional-feudal”, tinha reconhecido e reinvestido nas suas prerrogativas os “chefes tradicionais” nos territórios sob seu controlo. Perante este cenário a Frelimo teve que reinventar-se para fazer face à crescente aceitação da Renamo no meio rural, recorrendo às autoridades comunitárias (Brito, 2014).

Este é um fardo que caracteriza a Frelimo até aos dias de hoje, pois ela é fortemente reconhecida como o partido da elite moçambicana, onde boa parte da população ainda se depara com as necessidades básicas de forma deficitária.

Apesar de um esforço para se adaptar às novas condições de uma política competitiva, o que se traduziu nomeadamente numa maior abertura do partido e cooptação de figuras das elites locais para as estruturas do partido (incluindo as de nível nacional), a Frelimo viu a sua presença

no poder ameaçada em 1999⁷. Nesta época, percebia-se claramente a ascensão da massa empresarial da Frelimo (Brito, 2014).

Isso é algo muito característico de Moçambique, principalmente pelo facto de que o poder económico está intimamente ligado ao poder político. Por isso, no geral a lista dos mais ricos senhores moçambicanos dispõe-se maioritariamente deste modo.

Um marco importante a história política de Moçambique, foi orquestrado por Armando Emílio Guebuza⁸ com olhos postos as eleições municipais de 2003. Sua estratégia política cingia-se no controlo do poder executivo nos distritos municipais, criando pressão sobre a administração que ficou composta, quase na totalidade, por membros de seu partido. Este processo permitiu maior controlo e aceitação popular que fez cair as expectativas da Renamo a metade nas eleições municipais do mesmo ano (Brito, 2014).

Com isso via-se um Guebuza investidor no controlo absoluto e fundador de uma Frelimo “credora de favores”. O forte impulso organizacional dado por Guebuza nas estruturas da Frelimo foi, provavelmente, um dos factores que fizeram o sucesso deste partido nas eleições de 2003.

Com isso ia-se consolidando o regresso da Frelimo partido-Estado em Moçambique que ficou confirmado em junho de 2004 (quase seis meses antes das eleições gerais) com a realização de “sua” Conferência Nacional de Quadros do partido (decorreu na cidade de Nampula), que contou com a participação obrigatória de todos os Administradores de Distrito do país, seguida de uma sessão extraordinária do Comité Central para preparar as eleições.

A derrota da Renamo foi em grande parte decidida pela privação dos meios de comunicação, e falta de poder financeiro e protagonismo político (Brito, 2014). Desde então, é notória esta situação, e assim investe em discursos belicistas que atraem a imprensa e conduzem

⁷ Joaquim Chissano venceu oficialmente a eleição presidencial por uma curta diferença de votos, numa situação em que não foi contabilizado um número de votos superior à diferença que o separava do seu adversário, o presidente da Renamo, Afonso Dhlakama, e em que pesa sobre os órgãos eleitorais a desconfiança de terem “fabricado” essa vitória.

⁸ Secretário-geral e candidato do partido à presidência, Guebuza iniciou uma vasta operação de “revitalização” das estruturas partidárias da Frelimo a todos os níveis, viajando para todos os distritos com o intuito de preparar o partido para as eleições municipais de 2003.

o governo a uma “precipitação militar”⁹. Tenta de novo reconverter o seu capital militar em capital político, seguindo exactamente o mesmo modelo que foi usado nas negociações de Roma¹⁰.

Ultimamente as eleições estão marcadas pelo crescente aumento nas abstinências, e a Frelimo faz frente a isso, porque tem menos frequências desses acontecimentos por parte de seus “fiéis”¹¹.

Brito (2014) descreve que a bipolaridade política foi quebrada por um “erro de cálculo político” por parte da Renamo ao desconsiderar a natural sucessão de Daviz Simango na presidência do Município da Cidade da Beira nas eleições autárquicas de 2008. Na sequência desse facto, Daviz Simango acabaria por ser expulso da Renamo e opta em concorrer à presidência do município da Beira como candidato independente, tendo sido eleito com 62% dos votos, contra 3% do candidato oficial da Renamo, Manuel Pereira. Foi na sequência dessa eleição que, em 2009, Simango criou o partido MDM (Movimento Democrático de Moçambique).

Sua aparição em 2009, nas eleições legislativas, praticamente que obrigou a Frelimo e a Renamo a envergarem por uma coligação que culminou com o impedimento do MDM em participar em nove (9) dos 13 círculos eleitorais pela Comissão Nacional de Eleições, tendo por isso apenas apresentado candidatos em Maputo-Cidade, Inhambane, Niassa e Sofala.

Nas legislativas de 2013, o MDM, mostrou claramente que tem poderio político e consolida a tríplice partidária. Sua primeira aparição nas legislativas de 2009, rendeu-lhe 8 dos 250 acentos parlamentares resultantes de 4% dos votos válidos expressos a nível nacional,

⁹ Este “regresso às origens” foi acompanhado de ameaças e provocações, que deram o pretexto ao governo da Frelimo para intervir militarmente, criando praticamente uma situação de guerra civil no país, no ano de 2012.

¹⁰ Longa duração das conversações (cerca de dois anos) e o adiamento à última hora da data de assinatura do acordo testemunham a dificuldade de entendimento e da grande desconfiança entre as partes. A pressão é imposta por factores económicos e sociais e as confecções religiosas, o principal teatro da guerra continua sendo o meio rural.

¹¹ Embora Guebuza tenha obtido 64% do voto e a Frelimo 62% se comparado com os números de Chissano (teve 2 339 848 de votos, equivalente a 52%) em 1999 este teve 15% de votos a menos (teve 2 004 226). De acordo com os números oficiais, a taxa de abstenção teria sido de 63%, mas, na realidade, o número de eleitores registados foi sobrestimado, devido à não eliminação dos registos múltiplos e dos falecidos nos cadernos eleitorais, e a abstenção real terá sido ligeiramente superior a 50%, um valor que continua a ser muito alto.

(concorrendo apenas numa minoria de círculos eleitorais), algo muito inédito na história política de Moçambique, apesar da mesma ser muito jovem ainda.

As eleições autárquicas de 2013 trouxeram a confirmação da emergência do MDM como força política de dimensão nacional. Para além de ter obtido vitórias em algumas das principais cidades do país (Beira, Quelimane e Nampula), o MDM ganhou ainda em Gurué. Com isso, via-se uma Renamo a cair para uma terceira posição no meio urbano superado pelo MDM, um partido sem histórico militar (Brito, 2014). O *factor Simango* conjugado ao advento do surgimento do MDM acorda a sociedade civil, o MDM fazia-se seguir aos gritos da sociedade civil sobre a boa governação e o direito do cidadão, o fácil acesso à informação e a redução da taxa de analfabetismo contribuíram positivamente para o senso crítico sobre a relação entre benefícios do poder político e o poder de decisão do povo na aquisição do mesmo.

Com isso, superava-se a tónica do Tudo-económico, a vontade do povo começava a sobrepor-se ao poder financeiro dos partidos e até mesmo a própria história dos mesmos, que até então *era transmitida como que se de uma dívida do povo se tratasse aos partidos políticos*.

A partir de 2017 o MDM, começa a verificar crises significantes no seio de seu partido que o colocam numa situação delicada na arena política nacional. O especialista em boa governação Silvestre Beassa, em entrevista ao Dw (19 de Junho de 2018), explica esta situação como sendo algo concorrente à sua extinção ou no mínimo ao seu enfraquecimento. A grande questão sobre isso era a democratização interna do partido, principalmente ao introduzir verdadeiramente o princípio democrático, ou seja, o princípio do sufrágio para a indicação dos órgãos deliberativos e seus titulares, o que foi rejeitado por seu líder Daviz Simango, com o argumento de que o partido tinha apenas nove anos e não era altura para tais mudanças.

Silvestre Beassa, (2018, 19 de Junho) considera que a crise entre o MDM e o edil de Nampula foi o grande marco público do começo de uma crise no partido. O assassinato do edil Mahamudo Amurane, bem como a “perda” deste município para a Renamo, maior partido da oposição, nas intercalares de fevereiro de 2018, contribuíram para debilitar ainda mais a imagem do partido. Cita-se ainda, no Dw (2018, 19 de Junho) que:

Há efectivamente [esse risco]. A força do MDM era a governação local, os governos locais. Com os problemas de Nampula e de Quelimane e a possibilidade de a Renamo poder conquistar e manter o controlo de Nampula, conquistar Quelimane ou mesmo a cidade da Beira, porque há um nível de descontentamento muito elevado, é de se esperar que o partido possa desaparecer ou enfraquecer ainda mais a sua posição política neste momento (Silvestre Beassa, 2018, 19 de Junho).

Com isso pode-se dizer que o MDM, via-se confinado à sua própria filosofia de governação e ideologia política com a qual se sustentou para existir: a democracia e a descentralização, ou seja, a governação local. Esta segunda conta-se melhor com a questão sobre o Município da Cidade de Nampula.

Após estes acontecimentos o MDM, entra num colapso, apesar de seu líder não o admitir como tal. Contudo reconhece como sendo algo normal de um partido recente, se seus membros fundadores ainda se encontravam lá, estes não desertaram.

Mas não se deve deixar de lado a figura de Amurane como sendo uma das maiores chaves para o agravamento dessas desavenças que ditaram a saída de figuras emblemáticas no partido como é o caso do Edil do Município de Quelimane Manuel de Araújo. O jornal Dw ainda aponta que:

Venâncio Mondlane, membro da bancada parlamentar do MDM na Assembleia da República e António Frangoulis que atirou a toalha ao chão e acusou o MDM *de falta de democracia interna*, afirmando que "o que me faz abandonar o MDM foi ter concluído que de MDM, Movimento Democrático, apenas tem o nome e não faz jus a ele" (Issufo, 2018, 25 de Maio).

Fases de desenvolvimento da história político de Moçambique

A discriminação das fases de desenvolvimento da história política moçambicana é feita por via da análise das acções dos partidos com acento parlamentar, e a cronologia dessas fases parte do ano de 1975, ano da proclamação da Independência Nacional de Moçambique até ao ano de 2018 (antes da realização das eleições autárquicas de outubro de 2018). Contudo, as principais acções empregues para a conquista do poder e direccionamento do fluxo de influências político-partidárias são consideradas variáveis fundamentais, assim como as questões existenciais dos partidos políticos, ou seja, as crises como um todo estrutural e funcional dos partidos políticos moçambicanos.

Importa ainda referir que as etapas da história política de Moçambique, de acordo com as análises feitas pelo autor subdividem-se em cinco fases que são respectivamente: A introdução do partido-Estado; a insustentabilidade Geográfica; a Bipolaridade política; o Monopolismo governamental e a Transição para o não conservadorismo eleitoral. O não conservadorismo eleitoral, seria então o momento e condição ideal para o protagonismo da vontade popular.

Primeira fase (1975-1977): introdução do partido-Estado

A Gênese da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique)

O elemento fundamental que vai dar a gênese desses movimentos é o massacre de Moeda em 16 de junho de 1960.

A Frelimo (Partido político) nasce da FRELIMO (Movimento nacional) que surgiu da união de três (3) movimentos nomeadamente: a UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique) fundada em 1960, MANU (União Africana de Moçambique) fundada em 1959 e UNAMI (União Nacional Africana para Moçambique independente) fundada em 1961.

Em 1962, para fazer face à luta de libertação nacional em Moçambique, o primeiro presidente da Frelimo Eduardo Mondlane propôs a união dos três movimentos em prol da libertação do território nacional. Esta é uma versão sobre a gênese da FRELIMO que consta nos livros didáticos do Sistema Nacional de Ensino vigente no país. Contudo, as raízes desta tríplice derivam da controvérsia sobre a liderança da união entre a UDENAMO e a MANU na conferência de Acra capital do Ghana, convocada pelo Kwame Nkruman, o então presidente do Ghana independente, a 2 de junho de 1962 que marca a união dos dois movimentos.

Com isso, fica clara a ideia de que a proposta de união dos movimentos para a libertação nacional de Moçambique de facto foi dada por Kwame Nkruman e consolidada por Eduardo Mondlane. Contudo a oficialização de sua fundação só é dada a 25 de junho de 1962 em Dar es Salaam, na Tanzânia.

A 25 de junho de 1975, treze (13) anos depois de sua fundação, proclama-se a independência de Moçambique, onde se passa, desde então, a usar-se um sistema económico

socialista e monopartidário. O que significa, não ser exagero afirmar que tal também fosse a data oficial do surgimento do partido Frelimo e o fim do movimento nacional FRELIMO. Por outra diríamos que o primeiro partido político em Moçambique pós-independência surge em 1975, a 25 de junho.

“Esta conquista de dez anos de luta armada de libertação de Moçambique (1964-1974) – que apesar de ser uma guerra que se possa dizer justa, também produziu vítimas – e, a guerra civil que devastou o país de 1976 (um ano depois da independência) à 1992” (Cuco, 2016, p. 65).

Segunda fase (1978-1994): Insustentabilidade Geopolítica

A gênese da Renamo (Resistencia Nacional de Moçambique)

Em Malyn Newitt (1995) traduzida e editada em 2012 por Lucília Rodrigues et al., consta que a Renamo surge sem nenhuma agenda política, mas sim como um movimento militar de desestabilização da Frelimo. Porque esta primeiro desenvolveu-se como uma unidade militar. Este é um posicionamento também compartilhados por intelectuais como Isaac Man, Abrahamsson e Nilsson¹².

Aqueles que estavam mais envolvidos à oposição da Frelimo fugiram para o estrangeiro, como foi o caso de Jorge Jardim e seu agente Orlando Cristina¹³ levando consigo uma determinação para a sabotagem do novo regime. Alguns membros já estavam expulsos da Frelimo e a maior parte deles já se haviam associado durante a luta de libertação a outros movimentos obscuros e marginais. Esses esforços de organização provinham de alguns colonos.

O líder inicial da Renamo morreu em combate, André Matsangaissa, a 17 de Outubro de 1979 em Gorongosa e Afonso Dhlakama venceu uma violenta competição pela liderança. Inicialmente não possuía bases permanentes em Moçambique e as suas unidades eram abastecidas pela África do sul.

¹² A Renamo que após a subida ao poder da ZANU, no Zimbabwe (antiga Rodésia do sul) se locupletou com os apoios da África do sul do apartheid, não era verdadeiramente uma política, porque tinha não um programa político. Nem isto era uma preocupação sua. Na verdade o presidente da Renamo Afonso Dhlakama (...) diz que o seu propósito com a guerra não é a vitória, mas sim transformações na sociedade moçambicana (Abrahamsson e Nilsson, 1988, p. 69 cit. em Bouene, 2005).

¹³ Terao fugido com alguns processos da DGS.

Simultaneamente a Renamo começou a desenvolver-se como uma organização política, surgiram delegações em Lisboa, na República Federal da Alemanha, e nos EUA, que afirmaram representar o movimento além mar. E consta que a Renamo terá realizado um congresso onde foi definida a política. Malyn Newitt entende existirem dúvidas sobre a existência da Renamo como movimento político no início da década de 80.

As ideias de Malyn Newitt são postas em causa por Jaime Nogueira Pinto onde se percebe a gênese da Renamo como sendo consequente da conjugação de factores que contribuíram para o seu surgimento:

- Factores externos – localização geográfica, a questão da vizinhança capitalista (principalmente a África do Sul), gera uma abertura também para agressões externas que desestabilizem a sua economia.
- A distância entre as guerras: o fim da guerra de libertação nacional e o início de tensões internas - houve renegação dos militares moçambicanos pertencentes às fileiras portuguesas durante a luta de Libertação.
- Dissidentes da Frelimo – os membros expulsos da Frelimo.
- Predominância étnica – o domínio do poder por parte do sul do país.
- Instabilidade política – acumulação de poderes e acesso à governação à sombra da alfabetização; fragilidade de controlo do território (extensão Vs capacidade de cobertura do governo).

Com isso, fica a ideia de que a conjugação desses factores tinham como consequência, um plano político, ou seja, no mínimo, deve-se questionar como seria possível ir-se para a guerra na condição de atacante sem nenhuma agenda? Porque uma coisa é a Frelimo sendo atacada e outra é a Renamo atacando.

Por outra parte, voltando-se à ideia do discurso do líder da Renamo Afonso Dhlakama apresentado em Abrahamsson e Nilsson (1988, p. 69 cit. em Bouene, 2005), pode-se questionar sobre a objectividade da guerra, visto que se pretendia *alcançar transformações sociais ao invés de vitória*, não se está aqui perante um programa político? De contrário, deve-se questionar o que de facto seria a Política, assim como a essência do que seja um partido político.

A Renamo nasce, no terreno, em princípios de 1977. E nasce de um conjunto de razões, circunstâncias, vontades, sentimentos e ressentimentos. Nasce da nova conjuntura geopolítica regional, com a Rodésia da UDI desejosa de exercer represálias e de contrabalançar santuários e apoios para a ZANU-PF no território moçambicano.

A localização geográfica de Moçambique transforma o país. Tornam-se insustentáveis as suas relações geopolíticas pelo facto de ser um país vizinho da África do Sul que mantinha fortes relações com o governo português, e possuidor de um regime segreguista e em que Moçambique lutava contra ele prestando apoio aos seus opositores internos, o ANC. E o regime do Apartheid respondeu, na altura, com a mesma moeda apoiando as controversas internas de Moçambique; a concentração do poder executivo ao Sul, reforça uma crise interna latente e expulsões, perseguição e abandono de seus membros, que perfazem a formação da Renamo e a eclosão da guerra civil em Moçambique; negação e reconhecimento da Renamo como partido político e negociações para o AGP e a realização das Primeiras eleições legislativas em 1994. Com isso, conjuga-se a entrada em campo do debate sobre a desestabilização da economia nacional e administrativa.

Durante este período, o cenário político, apesar de multipartidário ia-se concentrando entre os dois maiores partidos políticos, a Frelimo e a Renamo, porque mais outros partidos surgiram, mas nunca se notabilizaram.

Terceira fase (1995-2004): Bipolarização política¹⁴

Nesta fase o cenário político passa a ser caracterizado por marginalização de partidos emergentes da nova Constituição da República de Moçambique no domínio da política, o multipartidarismo, onde praticamente só se fala da Frelimo e da Renamo; a Frelimo opta por ter o poder económico e, por via disso, consolida a sua elitização à escala nacional, ao passo que a Renamo passa apenas pela continuidade de acumulação de capital social rural e urbano.

¹⁴ Com efeito, a Renamo assumiu-se como única interlocutora do governo da Frelimo, ignorando todos os outros partidos que tinham surgido na cena política nacional depois da aprovação da Constituição de 1990, que ficariam totalmente excluídos do processo de negociação da nova ordem política.

Basicamente, pode dizer-se que, nesse período, se instala um clima de baixas tensões, em que o discurso era apenas centralizado entre a Frelimo e a Renamo, quer no meio social, quer no mundo midiático. No entanto, deve-se destacar que a composição dos órgãos do governo sempre tenderam a uma concentração de poder baseado na proveniência partidária que é provado com o advento do surgimento do MDM a meio do Monopolismo Governamental.

Quarta fase (2005-2009): Monopolismo Governamental

A terceira fase também ficou marcada por elevadas ondas de abstenções nas eleições legislativas e a figura do líder do partido era muito significativa (mas não superava a do seu partido) assim como a imagem do próprio partido, facto que evidencia um processo de consolidação do que se considera de um processo de monopolização governamental, onde o partido se confunde com o governo.

Basicamente, nesse contexto (do Monopolismo governamental), verifica-se uma tendência constante em se valorizar a lealdade ao partido. Os governos são basicamente formados por indivíduos de mesma proveniência partidária, a nível do governo, dos órgãos do Estado e a nível dos municípios.

Também se verifica uma submissão do funcionário público ao partido que “lhe confia o poder”. Visto que se inicia um processo intenso de alfabetização sobre a política interna dos partidos políticos no país, tendente ao vassalíssimo de seus membros.

O factor MDM (Movimento Democrático de Moçambique) na descontinuidade do Monopolismo Governamental

Um grupo constituído maioritariamente por dissidentes do maior partido da oposição moçambicana, Renamo, que passara a ser conhecido por Movimento Democrático de Moçambique (MDM), em resultado daquilo que eles designam de “Revolução de 28 de Agosto de 2008”.

De acordo com o jornal Verdade (8 de Março de 2009) a Revolução de 28 de agosto de 2008, retrata-se ao dia em que as bases da Renamo se revoltaram contra a liderança de seu partido por ter optado por Manuel Pereira como sucessor de Daviz Simango no Município da Beira. Este advento, mostrou-se muito raro na história da Renamo tanto que o porta voz do MDM Geraldo Carvalho frisou ao jornal notícias que “pela primeira vez, as bases da Renamo desobedeceram à liderança da Renamo desde aquele dia para sempre. Por isso nós chamamos de Revolução de 28 de Agosto”.

Contudo, sendo revolução ou não, o facto é que este acontecimento mudou por completo o curso da política em Moçambique.

O Movimento Democrático de Moçambique (MDM) foi por conseguinte fundado no dia 8 de Março de 2009, por um Membro dissidente da Renamo o Eng. Daviz M. Simango, até então edil da Cidade da Beira.

“A decisão formal no dia 7 de Março para criação do Movimento Democrático de Moçambique assenta basicamente, como alternativa governativa baseada na Boa Governação, Gestão Profissional, Atendimento aos anseios do Desenvolvimento Sócio-económico dos moçambicanos, na perspectiva de um Moçambique Para Todos”. –Daviz Simango, Presidente do Movimento Democrático de Moçambique.¹⁵

Em parte o MDM aparece como uma alternativa e resposta a um processo de abstenção nas grandes decisões políticas por parte da população que já se vinha verificando em pleitos eleitorais anteriores, e o desgaste por parte da população com a falta de soluções palpáveis e imediatas aos seus problemas básicos. Por isso, o significado de pertença ao partido, fica posto em causa, a história do partido perde o seu “devido” valor e pauta-se pelo realismo económico e social¹⁶; a figura do dirigente começa a ser mais importante que a figura de seu partido próprio de proveniência. Este facto leva o cenário político a um outro nível.

¹⁵ Boletim Informativo da Liga da Juventude do MDM-Cidade de Maputo. Anoº II, Nº5– Março 2014.

¹⁶ CAHEN, Michel. *A Renamo, um assunto para Historiadores e cientistas sociais*. CNRS-Sciences po Bordeaux. Colóquio IESE, 19-21 de Setembro de 2017.

De referir que a contraditória aparição do MDM e o seu percurso histórico até então, remete a uma perda de conservadorismos político-partidário em termos políticos estruturais e funcionais onde se torna importante ter inimigos menores a enfrentar.

Quinta fase (2010-2018): Transição para o não conservadorismo eleitoral

Esta é uma fase que se caracteriza pela intensificação de actividades cívicas e valorização dos Direitos Humanos como estratégia na arena política, onde se prioriza a defesa dos direitos do cidadão, desenvolvem-se órgãos de defesa aos fracos e desfavorecidos. A alfabetização política inicia-se e consolida-se rapidamente e espalha-se por todo o país. Nesta fase destacam-se as acções da Sociedade Civil e do MDM; Forma-se uma tríplice partidária na assembleia da república e no cenário político de Moçambique.

Há também a consolidação de um sistema de coligação baseada em inimigos comuns e perda de conservadorismo político partidário; a factorização da morte de Mahamudo Amurane a figura de Daviz Simango definem o destino da política nacional e o MDM vem ao centro da imprensa nacional e do discurso político da oposição e a Renamo revitaliza-se por via disso, após a sua abstenção nas eleições de 2013, que deram grande notoriedade ao MDM em oposição à Frelimo.

Considerações finais

Na análise sobre a história política de Moçambique com base nos principais partidos políticos percebe-se claramente uma tendência de exclusão no protagonismo político e socioeconómico entre os partidos hegemónicos de Moçambique, com claras tendências de monopolização do poder político e económico. Este processo só foi possível através de um árduo jogo de interesses e concessão de poder às comunidades locais como forma de criar equilíbrios e desequilíbrios no que tange a influência geográfica dos partidos. As constantes crises entre a Renamo e a Frelimo proporcionaram um cenário de estagnação da filosofia administrativa que não acompanhou o evoluir do processo de globalização que trouxe à vista novas formas de governo e de governação, o *pragmatismo administrativo*, que viria a ser introduzido pelo Daviz Simango a partir do

Município da Cidade da Beira e consolidada pelo MDM com a conquista dos principais Municípios depois da Cidade de Maputo e Matola em 2013.

O advento do assassinato do edil do Conselho Municipal da Cidade de Nampula, a 4 de Outubro de 2017, constitui-se num marco maior à actualidade política moçambicana, mais sonante que a morte do líder da Renamo, Afonso Dhlakama em 2018.

A questão das dívidas ocultas, são algo distractivas às análises da política nacional, pois elas não reflectem estratégias políticas, mas sim aspectos comportamentais de alguns indivíduos que são facilmente descartados e desvinculados aos seus partidos de origem, por isso, esta questão, ao longo do trabalho foi algo marginalizada, apesar deste aparecer em muitas análises como sendo um factor-chave no desenrolar do comportamento funcional da política em Moçambique que justificam os resultados das eleições autárquicas de 10 de Outubro de 2018.

Os resultados adventes das eleições são reflexos de uma sociedade mais pragmática. Visto que sobre as eleições, não se trata de uma chance de punir os partidos pelas suas atrocidades anteriores, muito menos de uma afirmação de origem étnica. A questão é muito mais complexa, trata-se do futuro, da definição da sociedade que se almeja construir ou fazer parte enquanto parte integrante do conjunto de habitantes do território nacional. Este é um facto que se pode provar com o caso do Município da Cidade de Matola, o maior centro industrial de Moçambique, analisando o seu percurso eleitoral até ao ano de 2018.

Sobre as fases de desenvolvimento da história política de Moçambique, pode dizer-se que o não conservadorismo político-partidário, é um estágio ideal para um país em via de desenvolvimento, porque este é mais favorável ao cidadão que aos partidos políticos, visto que esta postura popular alimenta constantes crises de poder que geram necessidades de manutenção constantes, que no fim significam respostas aos anseios dos eleitores (o povo) e favorece a emergência de mais novos partidos políticos nas assembleias.

Referencias bibliograficas

BOLETIM INFORMATIVO DA LIGA DA JUVENTUDE DO MDM-Cidade de Maputo, Anoº II, Nº5– Março de 2014.

- Bouene, F. (2005). Moçambique: 30 Anos de Independência. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. *Africana Studia*, 8, 69-84.
- Brito, L. (2014). Uma Reflexão Sobre o Desafio da Paz em Moçambique. In *Desafios Para Moçambique 2014. IESE*, 23-39.
- Cahen, M. (2017). A Renamo, um assunto para Historiadores e cientistas sociais. CNRS-Sciences po Bordeaux. *Colóquio IESE*, 19-21 de Setembro de 2017.
- Chichava, S. (2010). Movimento Democrático de Moçambique: uma nova força política na democracia moçambicana? *Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE)*, 2.
- Cuco, A. F. (2016). *Caminhos e descaminhos do processo de democratização de Moçambique: Democratização pacífica ou uma trégua tensa?* Tese de Doutoramento. Instituto superior de filosofia e ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Issufo, Nádia. (19 de Junho de 2018). O MDM em crise: partido pode “desaparecer”. Dw. Recuperado em <https://www.dw.com/pt-002/mdm-em-crise-partido-pode-desaparecer/a-44286187>.
- Newitt, M. (1995). *History of Mozambique*. Tradução portuguesa de RODRIGUES, L at al. Portugal: Lousã, 2012.
- Ngoenha, E. S. (2013). *Intercultura, alternância à governação biopolítica?* Maputo, Moçambique: ISOED Editora.
- Ngoenha, E. S. (2014). *Filosofia africana: das independências às liberdades*. Maputo, Moçambique: Paulinas Editora.
- Pinto, N. J.. (s/d). *Jogos Africanos*. (2ª. ed.), Capítulo X.
- Redação. (2009, Março 8). MDM Fruto da “Revolução de 28 de Agosto de 2008”. *Verdade*. Recuperado em www.verdade.co.mz/nacional/768-mdm-fruto-da-revolucao-28-de-agosto.

28. Inclusão social e cidadania

Isménia Maria Elisa Luís

Valdir Kevin Adolfo Mazive

Resumo

Entre outros significados, o termo “incluir” quer dizer: *estar incluído* ou *compreendido*, *fazer parte*. Na tentativa de auxiliar o nosso conhecimento sobre o tema, este trabalho, “*Inclusão: construindo uma sociedade para todos*” traz uma grande contribuição para definição de inclusão social, muito embora seja um trabalho voltado para a discussão da inclusão social dos portadores de necessidades especiais. Acredita-se que a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas também se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Para os autores, a sociedade precisa ser modificada, devendo entender-se que ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros, tendo esses como parceiros na discussão de problemas e soluções. Viabilizar a inclusão social é responsabilidade do poder público do Estado. E isso deve acontecer a partir de acções governamentais essenciais para o desenvolvimento da cidadania. política estratégica de inclusão, que tem como princípio contribuir para a melhoria das condições de vida dos sujeitos, definindo a garantia dos direitos daqueles que enfrentam processos de exclusão social e expansão da cidadania para a classe trabalhadora, principalmente aos que não têm inserção formal no mercado de trabalho. A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas sectoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

Palavras – chave: inclusão social, sociedade, cidadania, direito e oportunidade.

Introdução

O presente trabalho aborda a cidadania e inclusão social cujo objectivo é consciencializar as pessoas a integrar os outros membros da comunidade para que o indivíduo se sinta membro da comunidade e não fique isolado, porque o isolamento do indivíduo faz com que ele se desvie da comunidade. E a importância deste artigo é de tornar uma sociedade melhor de forma que todos participem no desenvolvimento da comunidade de forma participativa e integrada.

Nós temos visto que a inclusão social é um tema pouco abordado na nossa sociedade por vezes por questões socioculturais. Olhando para o nosso país especificamente Nampula a inclusão social é uma situação que acontece muito nas nossas comunidades em que as pessoas que estão na estrutura mais alta do *status* é que fazem parte de comunidade e os que têm menos *status* são excluídos da sociedade por vários motivos tais como: deficiência física, analfabetismo, má conduta, entre outros aspectos.

O trabalho tem a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento (inclusão social, factores da inclusão social, pilares da inclusão social, políticas de inclusão social, cidadania) conclusão e, finalmente referências bibliográficas.

Metodologia

O seguinte artigo, tem como metodologia as consultas bibliograficas. Não sendo um trabalho de investigação (estudo de caso), não apresenta os sujeitos da investigação, apresentação dos resultados e soluções, etc.

Inclusão social

A inclusão social é, hoje em dia, uma categoria recorrente ao nível das ciências humanas que procuram proporcionar o bem-estar para todos.

Segundo Simões (2015), “isto explica-se pelo facto de ela estar relacionada com a construção da cidadania e a participação social” (p. 20).

Todavia, caracteriza-se pela busca da redução da desigualdade através de objectivos estabelecidos que contribuam para o aumento da renda e do emprego. Está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade.

Para Wixey, Jones, Lucas e Aldriedge (2005, cit. em Simões, 2015):

A inclusão social é um processo complexo em que se atribui valor às pessoas e às comunidades, sem se importar com características etárias, étnicas, religiosas ou de género de cada (p. 20).

A inclusão social exige, de um lado, a presença de estruturas capazes de favorecerem as opções de cada um. Do outro lado, a necessidade de cada sujeito estar próximo dos órgãos e processos de decisão que, de uma forma ou outra, influenciam a sua vida. A possibilidade de cada um dispor das oportunidades e dos bens que a sociedade oferece para a sua participação efectiva na vida da sociedade.

Entretanto, a inclusão social assenta em três eixos fundamentais: as estruturas, os processos de decisão, os recursos e as oportunidades. São esses elementos que permitem as pessoas participar na vida da sociedade. A inclusão social é válida como processo e objectivo.

Factores da inclusão social

De acordo com Simões (2015), “os factores podem ser os valores, o papel das estruturas e instituições sociais e a participação dos beneficiários” (p. 29).

Borba e Lima (2011) acrescentam que:

Os factores incluem também: a justiça social, solidariedade social, segurança, protecção, direitos democráticos e oportunidades comuns de participação política, a melhoria do capital humano por meio da educação, empregos de melhor qualidade podem contribuir significativamente para o aumento da inclusão social e cidadania (p. 223).

Inclui a valorização das pessoas e grupos independentes da religião, etnia, género ou diferença de idade, estruturas que possibilitem as escolhas e envolvimento nas decisões que afectam as pessoas e grupos em escala e disponibilidade de oportunidades e recursos necessários para que todos possam participar plenamente na sociedade.

Pilares da inclusão social

Reconhecimento valorizado – reconhecimento e respeito a indivíduos e grupos.

Desenvolvimento humano – fomentar o talento, habilidades, capacidades e escolhas de crianças e adultos a viver uma vida que valorizem de modo a uma contribuição digna.

Envolvimento e compromisso – ter o direito e apoio necessário para estar envolvido em decisões que afectam, a família e comunidade, e de estar comprometido na vida da comunidade. Participação política dos cidadãos nas decisões municipais. **Proximidade** – partilha de espaços físicos e sociais para proporcionar oportunidades de interacções, para reduzir as distâncias sociais entre as pessoas.

Bem – estar material – ter os recursos necessários para permitir que as pessoas participem plenamente na vida da comunidade.

Contudo, estes pilares seguram ou põem de pé o processo de inclusão social. Neles observamos o nível de interacções existentes entre os elementos dentro da comunidade.

Na perspectiva de Mitchell e Shillington (2000), “a inclusão social consiste na certificação de que todas as crianças e os adultos são capazes de participar como membros valorizados, respeitados e contribuintes da sociedade” (p. 4).

Sassaki (1997) acredita que “a inclusão social é a forma pela qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, essas também se preparam para os seus papéis na sociedade” (p. 4).

Para os autores, a sociedade precisa ser modificada, devendo entender que ela precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros, tendo esses como parceiros na discussão de problemas e soluções. Assim, entendemos que tal forma de pensar também pode ser caminho para se incluir os idosos na sociedade.

Contudo, estabelece-se que isso não ocorre de um dia para outro e assim, a inclusão social, de acordo com Sassaki, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade. Isso através de transformações, que podem ocorrer nos espaços físicos das cidades, meios de transporte, no interior das políticas públicas e na mentalidade de todas as pessoas, sejam elas, jovens, adultas ou idosas.

Políticas de Inclusão Social

São consideradas como processos que tentam de alguma forma reverter ou atenuar os efeitos provocados pelos processos de exclusão social, que na verdade representam a negação da cidadania.

E para reverter esses processos é preciso pensar na redução da desigualdade, na efectivação de direitos, em justiça social e no acesso a bens e serviços.

Viabilizar a inclusão social é responsabilidade do poder público do Estado. E isso deve acontecer a partir de acções governamentais essenciais para o desenvolvimento da cidadania.

São acções que devem compartilhar em seu interior não apenas a renda, mas também o acesso às políticas e aos serviços sociais. Essa seria a função da inclusão social compreendida como a possibilidade de enfrentamento da situação de exclusão por meio da implementação de políticas sociais. Entre essas políticas, podemos citar, em particular, a Assistência Social.

Considerada por Yazbek (2004), “como política estratégica de inclusão, esta tem como princípio contribuir para a melhoria das condições de vida dos sujeitos, definindo a garantia dos direitos daqueles que enfrentam processos de exclusão social e expansão da cidadania” (p. 75).

A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas sectoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender às contingências sociais e à universalização dos direitos sociais.

A Professora Pereira (1996), em seu trabalho abordou duas categorias de assistência social que são:

Do tipo *stricto sensu*, voltada especialmente para a pobreza absoluta, preocupada em trabalhar de forma emergencial, assistencialista e focalizada e a do tipo *lato sensu*, a qual busca trabalhar com a pobreza relativa, causada pela desigualdade social, como uma política de seguridade, com propostas de democratização e de inclusão social (p. 18).

Cidadania

A cidadania pressupõe direitos e deveres e a serem cumpridos pelo cidadão que serão responsáveis pela sua vivencia em sociedade.

A cidadania requer que o indivíduo como habitante da cidade, como diz a raiz da palavra, cumpra os seus deveres, e como um indivíduo de acção possa realizar tarefas para seu bem e também para o maior desenvolvimento da comunidade onde vive, uma vez que os problemas da cidade dizem respeito a todos os cidadãos.

Cidadão é um indivíduo que convive em sociedade, respeitando o próximo, cumprindo com suas obrigações e gozando de seus direitos.

Cidadão tem um conjunto de direitos e deveres a que está sujeito em relação à sociedade em que vive. Cidadão e cidadania dizem respeito à noção de direitos, especialmente os direitos políticos, que permitem ao indivíduo intervir na direcção dos negócios públicos do Estado, participar de modo directo ou indirecto na formação do governo e na sua administração, seja ao votar ou a concorrer a um cargo público.

De acordo com Borba e Lima (2011), “inclusão social e cidadania é o processo que visa promover a inclusão dos segmentos em vulnerabilidade social, ou seja, é o processo pelo qual a exclusão social é amenizada” (p. 222).

Contudo, a inclusão social e cidadania reflectem uma abordagem dinâmica do desenvolvimento humano para o bem – estar que exige mais do que a remoção de barreiras ou riscos.

Entretanto, a inclusão social e cidadania são um processo pelo qual, as instâncias superiores dão lugar à participação na sociedade na tomada de decisões e não só, sem deixar de fora todos os indivíduos da sociedade.

A inclusão social e cidadania em Moçambique

Olhando para a nossa realidade, em pleno século XXI, Moçambique continua um país dependente de factores externos, vulnerável à actual crise e considerado um dos países mais pobres do mundo. A estabilidade, a melhoria da qualidade de vida e a superação das desigualdades sociais da população ainda não está no ponto razoável. Mas o governo está a esforçar-se para a superação destes problemas.

Alem disso, Moçambique enfrenta problemas sérios nas áreas da educação, saúde, emprego e protecção social para a população. Está a ser um forte concorrente para concretizar a inclusão social e cidadania, mas para que isso aconteça deve haver uma concordância entre o governo no poder, bem como dos parceiros nacionais uma vez que estes conhecem a realidade do povo.

Conclusão

Em síntese, a inclusão social evidencia que quando atingida, proporciona aos cidadãos o melhoramento das condições de vida, em que todos terão acesso à palavra na participação do planeamento, elaboração e monitoramento dos projectos de desenvolvimento. A inclusão social, caracteriza-se pela busca da redução da desigualdade através de objectivos estabelecidos pelo governo no poder, que contribuam para o aumento da renda e do emprego. Está relacionada com a procura de estabilidade social através da cidadania, ou seja, todos os cidadãos têm os mesmos direitos na sociedade. Sem deixar de lado os que possuem as necessidades especiais. A inclusão social é um processo complexo, enquanto devia ser algo fácil, em que se atribui valor às pessoas e às comunidades, sem se importar com características etárias, étnicas, religiosas ou de género de cada um.

A inclusão social junto com a cidadania faz com que exista uma coesão entre o governo no poder e a sociedade em geral, visa promover a inclusão dos segmentos em vulnerabilidade social, ou seja, é o processo pelo qual a exclusão social é amenizada.

Estes dois factores são sub pilares (reconhecimento valorizado, desenvolvimento humano, envolvimento e compromisso, proximidade e bem estar material) que devem ser seguidos no processo de implementação das políticas que são: a Assistência Social.

Considerada por Yazbek (2004), como política estratégica de inclusão, esta tem como princípio contribuir para a melhoria das condições de vida dos sujeitos, definindo a garantia dos direitos daqueles que enfrentam processos de exclusão social e expansão da cidadania.

A assistência social realiza-se de forma integrada às políticas sectoriais, visando ao enfrentamento da pobreza, à garantia dos mínimos sociais, ao provimento de condições para atender a contingências sociais e à universalização dos direitos sociais. Em Moçambique a implementação da inclusão social e cidadania, ainda não é notável por diversas razões, mas a principal é a centralização do poder.

Referências bibliográficas

- Borba, A.A. & Lima, H.M. (2011). *Exclusão e Inclusão social nas sociedades modernas*. Lisboa, Portugal: Universidade da Madeira.
- Mitchell, A. & Shillington, R. (2000). *Pobreza, desigualdade e inclusão social*. Lisboa, Portugal: Aragão Pinto.
- Simões, A.J.R. (2015). *Representações sociais sobre a inclusão social dos jovens angolanos residentes em Luanda*. Mulemba, Angola: Edições Pedagogo.

QUINTA PARTE:
ÁREA DE SAÚDE

30. Análise dos pedidos de alteração de colocações e transferência das enfermeiras de saúde materno infantil nos centros de saúde rural tipo ii: caso da província de nampula, 2015/2016

Maurício Amido Afai

mauricioafai@yahoo.com.br

Resumo

Com o presente trabalho pretende-se analisar os processos de pedidos de alteração de colocações e transferências das enfermeiras de saúde materno infantil e sua implicação na sua retenção nos centros de saúde rural tipo dois. A pesquisa tem como objectivo analisar os pedidos de alteração de colocações e transferências por parte das Enfermeiras de Saúde Materno Infantil da Província de Nampula. Para operacionalizar-se este objectivo, a pesquisa identificou as principais motivações e causas de pedidos de alteração de colocação e de transferências e as e suas formas nas Unidades Sanitárias periféricas na Província de Nampula, feita por esta camada de profissionais. Esta pesquisa foi realizada com um universo de 690 enfermeiras de Saúde materno infantil, uma amostra prevista de 76 funcionárias da área de Saúde materno infantil dos Serviços Distritais de Saúde Mulher e Acção Social de Erati, Ilha de Moçambique, Liupo, Malema, Murrupula e Centros de Saúde 25 de Setembro e 1º de Maio, na SDSMAS de Nampula, retirados do seu universo, com o recurso a amostragem por *cluster* ou conglomerados. Os dados foram colectados, através de um questionário fechado que foi antecedido por teste de instrumento 4 ESMI nos serviços Distritais de Saúde, Mulher e Acção social de Mogincual e a 10 enfermeiras de saúde materno infantil do Hospital Geral de Marrere no Distrito de Nampula e complementado com uma consulta documental. Obteve-se como resultados que a maioria das inquiridas, cerca de 54 pelo menos solicitaram alteração de colocações ou transferências para uma outra unidade sanitária, principalmente as localizadas nas grandes cidades ou vilas sedes dos distritos e invocaram na sua maioria os casamentos ou familiares com doenças crónicas ou com idade avançada, não fazem menção de causas financeiras ou materiais que constituem grande preocupação dos gestores de recursos humanos, apesar desses motivos alegados, mas pode concluir-se que procuram condições económicas, sociais e emocionais confortáveis existentes nestes lugares se comparados aos locais onde se situam os centros de saúde tipo dois. As respondentes opinam para a regulamentação das colocações e permanência naquele tipo de Unidades sanitárias e acresce-se a necessidade de abertura de concurso nacional indicando previamente os locais vagos a serem preenchidos pelas concorrentes e com o recurso ao modelo de classificação tendo em conta as notas médias obtidas nos Institutos de formação ou que se baseiem num exame nacional de admissão.

Palavras-chave: alteração de colocações; transferências, retenção, centro de saúde rural tipo dois

Introdução

Nos planos estratégicos do Ministério da Saúde (MISAU) está prevista na prioridade três (3) a expansão de unidades sanitárias (US) e dos cuidados de saúde para as zonas rurais, de modo que a prestação dos serviços de saúde esteja mais próximo ao cidadão e reduza o raio teórico de 14 Km, em 2012, para 8 km no ano 2019.

De acordo com mesmo plano estratégico, a prioridade dois (2) do MISAU e do Serviço Nacional de Saúde (SNS) é a saúde da Mulher e Criança, que visa potenciar mais serviços para as mulheres e crianças com finalidade da redução das mortes destes estratos populacionais.

Por outro lado e devido aos hábitos culturais moçambicanos, os sectores que cuidam da saúde das mulheres (maternidades, obstetrícias e ginecologia), geralmente estão sob responsabilidade das mulheres, no caso concreto das Enfermeiras de Saúde Materno Infantil.

Com estes dois pilares, acrescidos aos hábitos culturais acima referenciados, surge a necessidade de aumentar o número de funcionários qualificados e as US, de modo a responder aos esforços governamentais. Este aumento pode provir de afectação de novos quadros e a manutenção dos existentes.

Dai surge mais uma razão das necessidade de providenciar as enfermeiras de saúde materno infantil (SMI) nas USs, de modo a aglutinar os aspectos relativos às prioridades do governo moçambicano e aspectos culturais da população utente do SNS.

Os pedidos de alteração de colocações e transferências das Enfermeiras de SMI nos centros de Saúde Rurais tipo II (CSR II) na Província de Nampula, é objecto de estudo do presente trabalho.

A escolha dos CSR II, deve-se ao facto da sua localização, perto da população com um poder económico débil e que constitui a maior fasquia populacional em Nampula.

A opção do autor pelas enfermeiras de Saúde materno infantil (ESMI), deve-se ao facto da criticidade das actividades desta especialidade de Saúde, isto é, devido aos hábitos culturais, na ausência de uma ESMI, não poderá ser possível as actividades viradas para a saúde da mulher nas US.

Por uma questão metodológica e organizacional, o presente trabalho divide-se em cinco capítulos, incluindo a introdução, e estes por sua vez, em subcapítulos:

O primeiro capítulo faz uma abordagem breve dos aspectos teóricos na sua generalidade, explicando a contextualização da retenção dos profissionais de Saúde no SNS, a justificativa da pesquisa, a definição do problema, descreve os objectivos gerais e específicos, que culminam com as perguntas de partida do presente trabalho;

O segundo capítulo refere-se aos conteúdos de trabalho, principalmente no que diz respeito à revisão da literatura, definindo os conceitos analíticos, a classificação das transferências no

aparelho de Estado moçambicano, estudo analítico dos processos de retenção de profissionais de Saúde nas zonas rurais em Moçambique;

No terceiro capítulo, trata-se de metodologia e instrumentos usados para obtenção de dados para a elaboração do presente trabalho, começa por descrever o método, tipo de pesquisa, a população alvo, população acessível, da amostra e sua definição. Justificação e descrição da metodologia e dos instrumentos usados, teste dos mesmos instrumentos, procedimentos para o processamento dos dados;

O quarto capítulo reserva-se a análise e discussão de resultados, onde serve de base para informar ao leitor sobre as respostas que deram os inquiridos e entrevistados, começando pelas considerações gerais, descrevendo os resultados por cada questão, as características das informantes, a discussão de resultados com indicação da aplicação da informação, a confirmação ou não das previsões iniciais ou respostas das perguntas da pesquisa;

Finalmente o quinto capítulo, apresenta as conclusões e recomendações ou sugestões para a aplicação prática dos resultados obtidos.

1. Definição de termos

Centro de Saúde - É uma unidade sanitária, complexa, destinada a prestar assistência médico-sanitária a uma população, contando com ambulatórios para assistência médica permanente.

Colocação: A afectação de um funcionário ou Agente de Estado na prestação de serviço num local determinado que lhe seja designado.

Enfermeira de saúde materna infantil – é uma técnica de saúde que deve proporcionar a supervisão, cuidados, educação e orientação necessária à mulher durante a gravidez, trabalho de parto e período pós-parto, atender o parto sob a sua responsabilidade e dar todos cuidados necessários ao recém-nascido e a criança.

Funcionários de Estado: são os cidadãos nomeados para lugares do quadro de pessoal e que exercem actividades nos órgãos centrais e locais do Estado.

A retenção dos funcionários é a manutenção dos funcionários nas organizações ou instituição por um determinado período longo.

Transferência: A afectação de um funcionário de nomeação definitiva a tarefas em local diferente daquele em que se encontra a prestar serviço.

Unidade Sanitária: É o estabelecimento de saúde destinado a prestar assistência médico-sanitária a uma população, em área geográfica definida, com ou sem internamento de pacientes, podendo, como actividade complementar, prestar assistência médica a pessoas em regime ambulatorio.

1. Colocações e tipos de transferências

Para funcionamentos equitativos dos serviços prestados nas organizações é preciso movimentar alguns elementos que fazem parte da mesma organização, este tipo de movimentação do habitual local de trabalho para exercer novas funções num outro local de trabalho é o que se chama de transferência.

Muitas vezes, nesses locais de trabalho, são orientados profissionais recém-admitidos na organização de modo a reforçar as capacidades no local de trabalho. Este processo de afectar novos colaboradores, para este trabalho designa-se por colocação.

Para Reis, Matos e Costa (1996) a colocação é definida como sendo a afectação de um funcionário do Aparelho de Estado na prestação de serviços num local determinado.

Geralmente, as colocações dos novos ingressos têm sido por interesse meramente de serviços, os colaboradores mostram o contrário dos seus interesses e veem como solução a possibilidade de solicitar que lhe seja concedida uma nova oportunidade de colocação e este processo designa-se por pedido de alteração de colocação.

Os autores acima referidos definem como transferências como sendo a afectação de um funcionário a tarefas ou local diferente daquele em que se encontra a prestar serviços.

Os mesmos autores em referência, defendem que as transferências podem ser classificadas em três grupos a saber: segundo os objectivos das instituições; segundo o sector de trabalho e segundo o tipo de quadro.

Segundo os objectivos das instituições

a) Transferências por conveniência de serviço

As transferências por conveniência de serviço fazem parte da componente das deslocações e ocorrem nos termos do disposto no nº 5 do artigo 39 do estatuto geral dos Funcionários e Agentes de Estado (EGFAE). Por força do dispositivo legal acima mencionado, o funcionário obriga-se a exercer funções em qualquer local que lhe seja designado, aí fixando o domicílio e residindo, salvo se outra forma for autorizada, e daí não podendo ausentar-se sem autorização.

Nos termos regulamentado, como principio, o funcionário não deve ser transferido por iniciativa do serviço sem que tenham decorrido dois anos de serviços a contar da última transferência. A transferência por conveniência de serviço, dá direito ao abono de passagens para o funcionário e para o seu agregado familiar, transporte de bagagem, condicionada a determinados pesos e ou cubicagem, subsídio de adaptação por um período, correspondente a três salários bases, de acordo com a sua categoria ou função que exerce no momento da transferência a ser pago no local de destino. A pedido dos funcionários, as passagens podem ser convertidas em combustível.

Nos termos previsto pelo EGFAE, na transferência por conveniência de serviço de um funcionário cujo cônjuge é também funcionário deve igualmente ser assegurada a transferência deste, sempre que o funcionário transferido tenha a categoria profissional ou exerça funções mais elevadas.

b) A transferência a pedido do funcionário

Por interesse, o funcionário ou Agente do Estado, pode solicitar a transferência dum local de trabalho para outro. Este tipo de pedido é satisfeito se não criar transtornos para o normal funcionamentos dos serviços e sejam apresentados motivos relevantes devidamente justificados. Pelo contrário, pode levar para que o pedido seja indeferido ou orientando para aguardar a melhor oportunidade.

c) A transferência por permuta entre funcionários.

Como o nome se refere, a permuta acontece quando dois ou mais funcionários entram em concordância, para se transferirem de um local para outro, em regime de troca, de modo a não criar transtornos nos respectivos locais de trabalho. Esta é uma das vertentes condicionada na apresentação dos motivos relevantes devidamente justificados e quando não cause transtornos ao normal funcionamento dos serviços.

De acordo com Chiavenato (2009), as pessoas têm que ser posicionadas devidamente. As pessoas são seres humanos e não devem ser tratadas simplesmente como recursos organizacionais que dão a vida e dinamismo às organizações.

Ao serem respondidas as suas preocupações, no que concerne aos requerimentos de permutas é necessário ter em conta o exposto pelo autor mencionado no parágrafo anterior, podendo, no entanto acontecer se não provocar transtornos e isso requer ser percebido pelos Gestores de RH de todos níveis do SNS.

Transferência segundo o sector de Trabalho

Podem dar-se como exemplo de sectores de actividades os diferentes Ministérios existentes no nosso país: Saúde, Educação, Cultura e Turismo, etc.

As transferências, a pedido do interessado ou por conveniência de serviço, pode-se efectuar de um sector para outro, mediante acordo entre os respectivos dirigentes ou, tratando-se de funcionários do quadro provincial ou distrital, por decisão do governador Provincial ou Administrador de Distrito.

Transferência segundo o tipo de quadro

De acordo com o REGFAE, aprovado pelo Decreto nº 62/2009, de 8 de Setembro, existem três tipos de quadros a saber (quadro central, provincial e distrital). O mesmo instrumento explica que o quadro central integra as carreiras de regime geral, específicas e de regime especial e as funções de direcção chefia e confiança.

O quadro de pessoal provincial abrange as carreiras do regime geral, específica e regime especial e as funções de direcção, chefia e confiança de nível provincial. Ao nível distrital abrange

também as carreiras do regime geral, específicas, regime especial e as funções de direcção, chefia e confiança de nível distrital.

As transferências de funcionários, entre os quadros centrais, provincial e distrital, fica condicionada à existência de vaga e disponibilidade orçamental e a prévia concordância do dirigente do órgão central, provincial ou do Distrito para onde essa transferência seja pretendida

Tipos de Unidades Sanitárias

Unidade Sanitária de acordo com definição do MISAU é um estabelecimento de saúde destinado a prestar assistência médica e sanitária à população numa área geográfica definida com ou sem internamento de pacientes podendo ter como actividade complementar, a assistência médica a pessoas.

Para assistência sanitária à população o SNS, em Moçambique, organiza-se em quatro níveis de atenção:

1. *Nível Primário* – constituído por centros de Saúde e constitui o local ideal para o primeiro contacto da população com os serviços de Saúde e dispensa cuidados de saúde primários.
2. *Nível Secundário* constituído por hospitais Distritais, Rurais e Gerais. São unidades de referência para os doentes que não encontram solução para os seus problemas de saúde no nível primário.
3. *Nível Terciário* - Constituído por Hospitais Provinciais, com a totalidade de sete USs. Tem como função dispensar cuidados de saúde terciários e constitui o nível de referência para os doentes que não encontram solução para os problemas de saúde nos hospitais Distritais, Rurais ou gerais e dos provenientes dos centros de Saúde que se situam nas imediações do mesmo hospital.
4. *Nível Quaternários* constituído por Hospitais Centrais no total de três e especializados no total de dois. Têm como função dispensar cuidados de saúde quaternários e constitui o nível de referência para os doentes que não encontram solução para os problemas da sua saúde nos hospitais Provinciais, Gerais, Rurais ou Distritais ou centros de Saúde, em suma, outros níveis inferiores.

A província de Nampula, conta com cerca de 225 Unidades sanitárias, Distribuídas em diferentes níveis e localização geográficas.

Tipos de Centros de Saúde

Para a classificação das US, os Centros de Saúde, são unidades assistenciais que se encontram abrangidos no nível primário do sistema assistencial de saúde e estes podem ser divididos em dois grupos a saber (centros de Saúde Urbanos e Rurais).

Os Centros de Saúde Rurais

De acordo com o MISAU (2002) os centros de Saúde Rurais são localizados nas zonas rurais e incluem os centros de saúde que mesmo localizados nas zonas urbanas, atendem essencialmente as populações Rurais. Este tipo de US subdivide-se em dois tipos (centros de saúde Rurais tipo I e Tipos II)

Centro de Saúde Rural Tipo II

Para o MISAU (2002) este tipo de Centro destina-se a servir populações da sua zona de influência directa, geralmente, localizam-se nas sedes dos postos Administrativos pouco populosos e em sedes de localidades ou outros aglomerados populacionais em que a população justifique a construção de uma unidade sanitária.

Estas infra-estruturas sanitárias geralmente contemplam os serviços ligados à saúde materno infantil, isto é, consultas pré-natais, partos, cuidados aos recém-nascidos, cuidados de crianças de 0 aos 5 anos de idade, vacinações e serviços afins da área da saúde da mulher e crianças, para além de outras actividades assistenciais.

Enfermeiras de Saúde Materno e infantil

São profissionais de saúde formadas para prover serviços nas áreas de saúde infantil e maternas. Estas, geralmente, trabalham nas áreas da maternidade, consultas pré-natal, pós-parto, consultas de crianças sadias, consultas de crianças em risco, vacinação das mulheres grávidas.

Para o MISAU (2002), baseando-se no alinhamento curricular para os institutos de formação do pessoal de saúde (Ids), define como uma enfermeira de saúde materno infantil a técnica de saúde que deve proporcionar a supervisão, cuidados e educação e orientação necessária à mulher

durante a gravidez, trabalho de parto e período pós-parto, assistir ao parto sob a sua responsabilidade e dar todos cuidados necessários ao recém-nascido e a criança.

Estes cuidados incluem medidas preventivas, a detecção precoce de condições anormais na mãe e na criança, a procura de assistência médica e a execução de medidas de emergências na ausência de ajuda médica.

As enfermeiras de saúde materno infantil desenvolvem uma função importante no aconselhamento e educação em saúde, não só para a mulher, mas também para a família e a comunidade.

Elas, podem ser de níveis elementares, nível básico, nível médio e nível superior. As profissionais de nível elementares são designadas por parteiras elementares.

Parteiras Elementares

As parteiras elementares em conformidade com o seu curriculum, são capazes de saber diagnosticar e saber fazer:

- a) Os factores de risco mais importante que afectam a saúde materno infantil em Moçambique
- b) Diferentes métodos de diagnósticos da gravidez
- c) O desenvolvimento da gravidez e as modificações que se produzem no organismo materno ou durante este processo e os factores que podem afectá-lo.
- d) O parto normal, factores de parto e mecanismos de partos nas diversas apresentações.
- e) Relação entre saúde materna e infantil e planeamento familiar;
- f) Tipos e características dos métodos anticonceptivos utilizados no país;
- g) Diagnóstico de gravidez aplicando as técnicas da semiologia obstétrica;
- h) Aplicar no período de dilatação, durante o parto e as condutas preventivas para evitar as complicações mais frequentes (infecções, hemorragias)
- i) Registrar todas as observações realizadas e atenção proporcionada aos utentes do seu serviço.

Enfermeiras de saúde materno infantil de nível básico

As Enfermeiras de Saúde materno infantil de nível básico de acordo com o seu curriculum de formação são capazes de fazer:

- a) Todas actividades das parteiras elementares;
- b) Aplicar oportunamente a técnica de ventosa e extracção manual de placenta nos casos de urgências de acordo com as normas estabelecidas;
- c) Proporcionar assistência oportuna nas urgências pediátrica;
- d) Identificar as necessidades prioritárias de saúde reprodutiva na comunidade utilizando métodos de pesquisa operacionais simples;
- e) Planificar e executar actividades de formação em serviço para o pessoal com que trabalha, incluindo programas de capacitação de parteiras tradicionais e ou outros Agentes de Saúde comunitária;
- f) Conquistar simpatia e apoio estabelecendo boas relações com os líderes comunitários, parteiras tradicionais e praticantes da medicina tradicional;
- g) Estabelecer bom relacionamento com o grupo de trabalho estimulando-o para o trabalho em equipa e com a comunidade.
- h) Promover o envolvimento dos homens nas diversas acções de intervenção para a promoção e prevenção da saúde reprodutiva na comunidade.
- i) Detectar e aconselhar os doentes com vírus de imunodeficiência humana/ síndrome de imunodeficiência adquirida (HIV/SIDA) consoante as normas éticas vigentes.

Enfermeiras de saúde materno infantil de nível médio

As Enfermeiras de Saúde materno infantil de nível médio de acordo com o seu curriculum de formação são capazes de fazer:

- a) Todas as actividades das profissionais dos níveis inferiores com perfeição;

- b) Planificar, supervisionar e avaliar os planos de enfermagem obstétrico e pediátrico dos pacientes a seu cargo, consoante as necessidades biológicas, psicológicas e sociais de cada um deles.
- c) Transferir as mães e crianças com problemas mórbidos que ultrapassam o seu nível de competência para o nível ou unidade de referência e em concordância com as normas técnicas estabelecidas.
- d) Participar na planificação, execução e avaliação de programas de capacitação de parteiras tradicionais e outros agentes de saúde comunitária.

Enfermeiras de saúde materna e infantil de nível superior

Deixando as actividades dos níveis inferiores, digo elementares, básico e médio, as enfermeiras de SMI do nível superior, incluem as cirurgias obstétricas e o trabalho mais complexo desta área.

O trabalho das Enfermeiras de SMI, de acordo com MISAU (2002), envolve a educação pré-natal e preparação para a maternidade e compreende algumas áreas de ginecologia, planeamento familiar e cuidados da criança e do adolescente. Elas podem realizar as suas actividades nos hospitais, clínicas, centros de saúde ou em algumas outras unidades sanitária.

Procedimentos Metodológicos

Para qualquer trabalho científico, é necessário que esteja especificada a metodologia usada na investigação de modo a atingir os objectivos anteriormente definidos. É neste sentido que este capítulo descreve o tipo de estudo, a população em estudo, a metodologia usada na escolha da amostragem, instrumentos usados.

Lakato e Marconi (2002), define o método como sendo um conjunto de actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar objectivos e conhecimentos válidos e verdadeiros e que traçam o caminho a ser seguido, detectam os erros e auxiliam as decisões dos cientistas.

A presente pesquisa foi feita de modo a responder às questões norteadoras e seleccionou-se como metodologia a pesquisa descritiva com abordagem quanti-qualitativa foi realizada com as enfermeiras SMI que estejam ou tenham trabalhado nas USs do SNS localizadas na zona rural.

Este tipo de pesquisa é caracterizada por ser uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais a serem apresentadas pelas inquiridas.

São utilizados formulários de pesquisa às colaboradoras onde se foca a abordagem quanti-qualitativa no sentido de buscar uma compreensão mais ampla da realidade estudada (Minayo, 1994) para sentir a percepção dos indivíduos sobre o tema em análise. A natureza descritiva tem por objectivo descrever sistematicamente um fenómeno ou área de interesse de forma detalhada e objectiva (Richardson, 2008).

Para esta pesquisa, a recolha de dados é realizada através de um questionário estruturado para o efeito, de modo a responder aos objectivos traçados que, de acordo com Minayo (1994) procura centrar-se nas perguntas fechadas.

No presente trabalho de pesquisa, foram feitas consultas em várias obras relacionadas com o tema. Procurou-se, no âmbito do estudo de campo, fazer recolha de dados com mais rigor possível, tentando-se realizar uma pesquisa de natureza exploratória.

Neste estudo pretende-se mostrar a retenção dos profissionais de saúde como um instrumento fundamental para a GRH nas US, que dispõem de uma margem de influências na determinação da melhoria de prestação de serviços de saúde nas USs periféricas e aumentando a confiança dos serviços de saúde com os seus utentes levando à redução da eclosão das doenças endémicas e na redução da morbi-mortalidade, principalmente nas mortes de mulheres por causas maternas.

Tipo de Pesquisa

Atendendo a que a retenção de profissionais de saúde é um processo complexo em que se entrecruzam variáveis difíceis de separar e onde os aspectos componentes, relacionados com os seus efeitos, remetem-nos, essencialmente, para questões de análises subjectivas de cada participante, tendo como objectivo a compreensão das reais causas dos pedidos de alterações de colocações e transferências e das opiniões e do sentimento das inquiridas em relação às transferências, optou-se por um estudo descritivo.

Nesta pesquisa é aplicado um questionário a uma certa população para obtenção de dados que é para corresponder com a sua classificação que é enriquecida na revisão da bibliografia que se baseia na fundamentação conceptual dos temas abordados.

Para a racionalização dos recursos temporais e materiais, na elaboração deste trabalho, foi usada uma pesquisa descritiva, cujos dados foram construídos do cenário quotidiano e foram utilizadas as componentes referidas na amostra como respondentes.

Os Serviços Distritais de Saúde, Mulher e Acção Social (SDSMAS) de Malema, Ilha de Moçambique, Eratí, Murrupula e Centros de Saúde 25 de Setembro e 1º de Maio no SDSMAS de Nampula, foram escolhidos por conveniência da metodologia usada pelo autor de modo a otimizar o recurso tempo que lhe é disponível.

Colecta de Dados

A colecta de dados foi efectuada nos meses de Abril de 2015 a Novembro de 2016, por meio de um questionário composto por duas partes: a primeira tem a ver com questões referentes à caracterização pessoal e social das entrevistadas, enquanto a segunda parte do instrumento contém questões específicas do trabalho de acordo aos objectivos do estudo.

Análise de dados

Para efeito de análise de dados, foi usada uma análise quanti-qualitativa e na recolha dos mesmos foram, nos questionários, utilizadas questões fechadas que segundo Gil (1999), se apresentam ao respondente um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor expressa o seu sentimento.

Os dados colhidos por meio dos inquéritos dirigidos às ESMI, foram processados com recurso a ferramenta de gestão designada por Excel. Foram constituídas as tabelas e gráficos com variáveis de análise que mereceram os respectivos comentários no capítulo de apresentação e análise de dados.

População e Amostra

Gil (1999) entende por população o conjunto de objectos, itens ou eventos com alguma característica ou propriedade comum mensurável, ordenável ou comparável de acordo com os limites dos propósitos e objectivos do estudo. Sendo assim, formam-se um conjunto de elementos que compõem o universo que é passível de serem observados, sob as mesmas condições.

Este estudo conta com 690 profissionais de SMI, incluindo as parteiras elementares, ESMI dos níveis Básicos, Médio e Superior, colocadas em diferentes USs da Província.

Por impossibilidade ou inviabilidade económica ou temporal, limitamos as observações referentes a uma determinada pesquisa com apenas uma parte da população. A essa parte proveniente da população em estudo denominamos amostra.

A amostra desta pesquisa, de forma a operacionalizar a investigação, correspondente a 76 Enfermeiras que trabalham em diferentes USs da área em estudo.

Tipo de Amostragem

Na selecção das respondentes foi utilizado um critério de amostragem por *Clusters* ou conglomerados que é útil se a população é dividida em grupos ou *clusters* reduzidos, tendo uma dispersão idêntica à população total

Neste caso em estudo, as ESMI, estão distribuídas em diferentes SDSMAS a nível da Província. Para o efeito, primeiro foram seleccionadas aleatoriamente alguns dos grupos, isto é, os SDSMAS e, em seguida incluíram-se na amostra todos os elementos pertencentes aos SDSMASs seleccionados, as USs dos SDSMAS de Nampula, na escolha foram incluídas como se fossem um SDSMAS, esta opção, foi devido ao elevado número de pessoal que elas possuem.

As enfermeiras foram localizadas através dos cadastros existente na DPSN e nos SDSMAS de cada Distrito.

Critério de inclusão

Como forma de inclusão, são consideradas as características como ser uma ESMI, independentemente do seu nível profissional, ter trabalhado ou estar a trabalhar no SNS, em Nampula

Às enfermeiras que recusaram receber o questionário foi descartada a possibilidade de estar na amostra, não tendo sido contemplado para estudo estudo.

Instrumentos de recolha de dados

Para aumentar a fiabilidade na recolha dos dados foi necessário usar uma técnica que permitiu ao pesquisador recolher os dados, no terreno, usando: (a) os questionários as ESMIs abrangidas como amostra; (b) a consulta documental com recurso aos documentos disponíveis na repartição de apoio técnico do DPRH da DPS.

Questionário

Para este estudo, foi levado como amostra o pessoal da carreira técnica específica de saúde das USs, que estejam formadas na área de SMI, em número referenciado no subcapítulo da população e amostra.

Os questionários foram produzidos com vista a obter-se a opinião das funcionárias sobre as reais causas das solicitações das alterações e transferências da classe de profissionais abrangidas como amostra, distribuídos para cerca de 100 elementos da amostra e tendo sido devolvidos 76 inquéritos.

O autor deste trabalho considera este resultado bastante positivo, se se levar em conta que o instrumento usado na recolha destes dados tem como desvantagem o elevado número de absentismo, como defende Gil (1999) que os questionários não oferecem a garantia que a maioria das pessoas devolva devidamente preenchidos.

A opção por este instrumento é de acordo com o autor acima citado, a apresentação de uma série de benefícios: (a) Menores gastos com o pessoal, pois, este instrumento de recolha de dados não exige o treinamento dos pesquisadores; (b) Garante o anonimato das respostas; (c) Não expõe as pesquisadas às influências das opiniões e do aspecto pessoal dos entrevistadores; (d) Permite que as informantes respondam no momento que julgarem mais conveniente.

Com o mesmo questionário pretendia-se, também, conhecer as características sociais da população da amostra, relativamente à idade, estado civil, nível profissional, sector de trabalho e cargo ou responsabilidade no local de trabalho.

Por outro lado, procurou-se saber, com este questionário, os dados respeitantes ao vínculo com o Serviço Nacional de Saúde, relativo ao ano de admissão, o ano da nomeação na actual categoria. O objectivo destas perguntas é a conjugação com as possibilidades e causas de solicitação das transferências, o que influencia na falta de retenção de profissionais desta área nos CSRII.

A Consulta Documental

Para que a análise dos dados ficasse completa e respondesse, cabalmente, às perguntas de pesquisa e aos objectivos, foi feita uma consulta documental, respeitante aos documentos

disponíveis no DPRH da DPS e às bibliografias publicadas por muitos autores relativos ao assunto em investigação e outras informações complementares que suportam a revisão Bibliográfica que se pode encontrar nos capítulos da revisão da literatura e discussão de resultados.

Teste dos Instrumentos

Como defende (Lakato & Marconi, 2002), os testes dos instrumentos são utilizados com a finalidade de obter dados que permitam medir o rendimento, a competência, a capacidade de responder aos objectivos.

Com o mesmo objectivo, os questionários foram testados a 10 ESMI do Hospital Geral de Marrere no SDSMAS de Nampula e 4 enfermeiras de SMI do SDSMAS de Mogincual.

Este teste, também foi efectuado com a finalidade de detectar os erros possíveis de formulação das perguntas, possíveis dificuldades na compreensão das inquiridas, algumas lacunas na abrangência dos objectivos previamente definidos, de modo a evitar problemas em maior escala durante a investigação.

Apresentação e Discussão de Resultados

Na parte inicial, descrevemos um pouco do perfil social das enfermeiras de saúde materno infantil da USs da província de Nampula. Para as pesquisadas nesta Província, pode-se destacar conforme as tabelas e gráficos que em relação a:

Idade

A faixa etária de 21-35 anos constitui a que tem maior número de respondentes, cerca de 45 inquiridas, catorze das 76 estão nas idades de 36 a 45 anos, 12 estão na faixa etária de 46 ou mais e um grupo muito menor de cinco situa-se na faixa etária abaixo de 20 anos.



Gráfico n° 1: Idade das respondentes

Nível profissional

Das 76 respondentes, 35 têm o nível médio, 22 respondentes têm habilitações profissionais do nível básico, cinco são habilitadas com nível superior e catorze respondentes estão habilitados com o nível elementar. (vide a tabela abaixo)

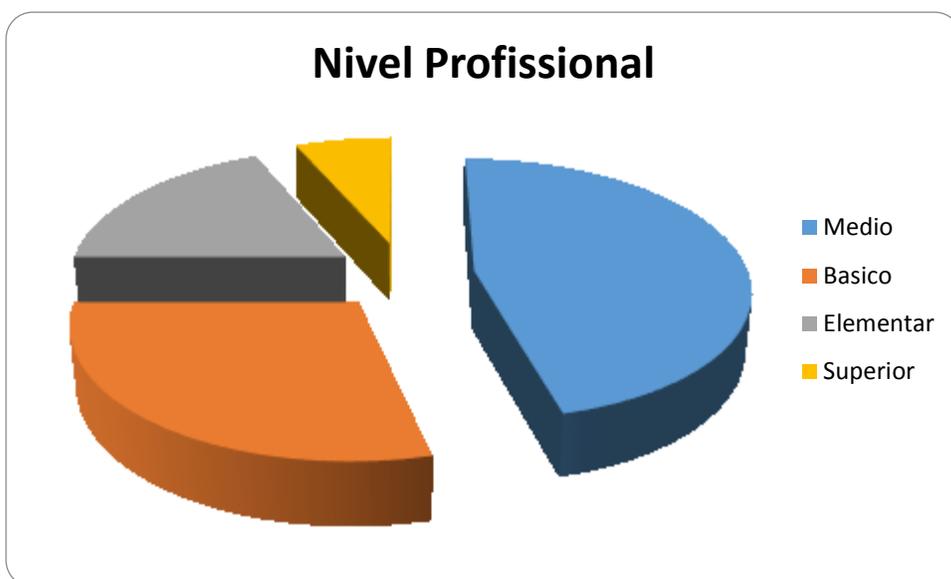


Gráfico N°2: nível profissional

Ano da Admissão no Serviço Nacional de Saúde

A primeira percepção da investigação foi relativa ao ano de admissão no SNS. O objectivo foi verificar há quanto tempo a respondente se encontra vinculada aos serviços de Saúde, elemento este que, foi fundamental para a determinação da possibilidade de ter sido transferida por qualquer motivo ou estar a trabalhar na US que constitui objecto de estudo.

Nos resultados pode-se notar os altos números dos respondentes, 42 (quarenta e dois) atribuídos à alternativa dos que ingressaram no SNS no período 2010 a 2015. Um número de dezassete respondentes foram admitidos no SNS nos anos de 2001 a 2005, ainda outros quinze foram admitidos no período até 2000. Para este trabalho, foi considerado um parâmetro que varia de 2000 a 2015. Considera-se as funcionárias admitidas até 2000, como se fosse do ano de 2000 e admitidas depois de 2015 como se fosse de 2016. Este último parâmetro, na parte de discussão dos resultados, apresenta-se que desmembra por ano as respondentes que estão inclusas.

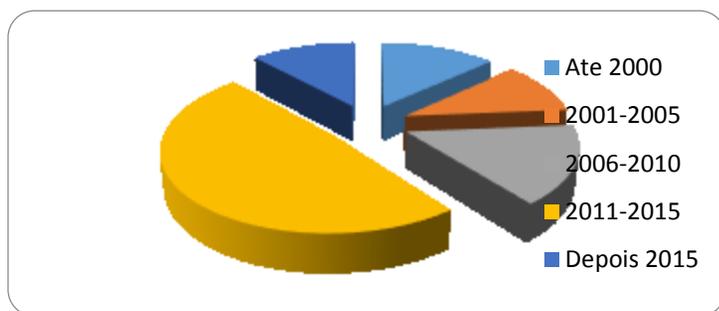


Gráfico nº3: ano de Admissão no serviço Nacional de Saúde

Solicitação de alteração de colocação ou transferências desde que foi admitida no Serviço de saúde

Das respostas a esta questão, a maioria cerca 88% manifestou ter solicitado transferência ou alteração de colocação no SNS. Assim sendo, 13 respondente manifestou ter solicitado a alteração de colocação, tendo deixado em branco 9 respondentes e as restantes pediram pelo menos uma vez, as transferências para outro local dentro do mesmo Distrito ou província, 18 para a cidade de Nampula, 4 solicitaram transferência para a sede do Distrito e onze os pedidos estavam direccionados para outras províncias, conforme mostra a tabela a seguir.

A mesma tabela mostra claramente que os pedidos de transferências e alterações de colocação dos funcionários do SNS, na província de Nampula é uma realidade, com todas as suas implicações negativas para o sector saúde, os paciente e o público em geral.

Tabela nº1: pedidos de alteração de colocações transferências

Descrição	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Alteração de colocação	13	17,11
Transferência para outra Unidade Sanitária	21	27,64
Transferência para cidade de Nampula	18	23,68
Transferência para sede Distrital	4	5,26
Transferência para outras províncias	11	14,47
Em branco	09	11,84
Total	76	100

Quase todas as inquiridas solicitaram transferências ou alteração de colocação de um local para outro o que influencia nas dificuldades de retenção do pessoal nos locais de trabalho, nas USs, com ou sem argumento convincente mas demonstra um sinal do problema em análise na presente pesquisa.

Razões dos pedidos de transferências ou alteração de colocação

Quanto às razões do pedido de transferência destaca-se com 58 respondentes, o que equivale 76%, os motivos sociais, isto é, os casamentos e familiares com doenças crónicas. Seguido de outras razões com dez respondentes e querer mudar de ambiente com sete respondentes. As razões económicas e financeiras foram respondidas apenas por uma enfermeira. As opções de não aceitar as condições de trabalho, não aceitar as difíceis condições de vida locais e sobrecarga de trabalho, não mereceram escolhas por parte das nossas respondentes.

Se falamos de outros motivos, tratamos de motivos considerados relevantes socialmente e afecta o desempenho normal das actividades, tais como o divórcio da trabalhadora com o seu parceiro, o falecimento do seu cônjuge e outros considerados de maior relevo.

Tabela nº2: Razões de pedido de transferência e alteração de colocação

Descrição	Frequência absoluta	Frequência relativa %
Não aceitar as condições de vida e de trabalho	0	0
Sobrecarga de trabalho	03	3,92
Por motivos de casamentos ou familiares com doenças crónicas	58	76,32
Querer mudar do ambiente	06	7,89
Subsidio de localização que é um pouco mais elevado	01	1,34
Outros motivos	08	10,53
Total	76	100

A relação existente entre local de trabalho Actual e o ano de Admissão no Serviço Nacional de Saúde

Com este relacionamento, pretende-se pôr em prática a teoria de que na medida em que um profissional de saúde vai trabalhando mais anos, com o treinamento, seminários, colóquios e outros cursos de curta duração, o profissional vai tecnicamente sendo melhor que nos momentos iniciais da sua vida profissional ou carreira.

De acordo com a tabela abaixo, podemos concluir que são poucos os profissionais que se encontram a trabalhar nas USs Rurais tipo II. Este tipo de USs, geralmente encontram-se localizadas nas sedes dos postos Administrativos, nas Localidades ou Aldeias com um número de população que justifica a existência de uma US.

Respondentes colocadas nos Centros de Saúde Rural tipo II admitidas no SNS depois de 2010

Para poder clarificar a falta de retenção das ESMI, na zona rural, foi elaborada a tabela a baixo que evidencia que das dezoito entrevistadas que trabalham nas USs rurais tipo dois e admitidas nos SNS depois de 2010, doze mostram-se ter ingressado no SNS nos anos 2014 e 2015. O que mostra com clara evidência o facto de falta de retenção das profissionais desta classe.

Olhando pela tabela em referência, podemos observar que das 76 respondentes, 34 estão colocadas nas unidades sanitárias rurais (ver linha destacada da mesma tabela), mas se compararmos com o ano de admissão a sua maioria, cerca de dezoito, foram admitidas no SNS depois de 2010 (explicação mais pormenorizadas no subcapítulo seguinte, ficando com dezasseis as que foram admitidas antes de 2010.

Tabela nº3: Relação entre o ano de admissão no SNS e o local de trabalho

		Ano de Admissão no Serviço Nacional de Saúde					
		Ate 1995	1996-2000	2001-2005	2006-2010	Depois 2010	TOTAL
Colocação Actual	Sede de posto Administrativo	3		1	3	4	11
	Sede do Distrito	1		3	9	4	17
	Cidade de Nampula	5	3	7	7		22
	SDSMAS			2	1		3
	US for a da acima referida	2		4	3	14	23
	TOTAL	11	3	17	23	22	76
	Soma (sede P+US for a Acima)	5	0	5	6	18	34
	Acumulada da Soma	5	5	10	16	34	

Fonte: autor

Tabela nº4: A relação entre ano de admissão e colocação no CSRII

US de Colocação	Anos de Admissão					
	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Sede do Posto Administrativo	0	0	1	3	1	5
Unidade Sanitárias localizada fora das localidades	2	0	3	3	5	13
Total	2	0	4	6	6	18

Se verificarmos com atenção, podemos concluir que de todas as respondentes, as que trabalham nas USs em análise são cerca de dezoito e todas elas admitidas no SNS depois de 2010. Dentro desta análise pode ver-se que 12 ingressaram no serviço nacional de Saúde nos anos 2014 e 2015, o que significa que as que foram admitidas antes já não se encontram neste tipo de USs por terem solicitado transferências.

Conclusões

Depois da análise dos dados apurados através dos questionários dirigidos às Enfermeiras de Saúde Materno Infantil da Província de Nampula, conjugada com a consulta documental pode-se chegar às seguintes conclusões:

1. Os profissionais de Saúde no SNS em geral e nas USs da Província de Nampula, em particular, não procuram apenas o emprego para obtenção de recompensas financeiras ou materiais, mas eles procuram ter um diferencial que incentive com benefícios que lhes permitem uma melhor qualidade de vida, com recurso à teoria de equidade.
2. A maioria das Enfermeiras de Saúde Materno Infantil, quando colocadas nos seus postos de trabalho, solicitou a alteração de colocação ou pediu transferências para as grandes cidades ou sedes dos Distritos, onde se sentem mais confortáveis devido às condições económicas, sociais e emocionais;
3. Os pedidos de alteração de colocação ou transferências, na sua maioria, são feitas com argumentos de casamentos ou familiares com doenças crónicas, previsto na legislação moçambicana, isto é, os EGFAE, REGFAE e constituição da Republica;
4. Os pedidos de transferências incidem mais em motivos sociais como casamentos que é para estar perto do seu marido, mudanças do ambiente, divórcios ou falecimento dos cônjuges;

5. A falta de regulamentação específica nos processos de colocações e transferências estipulando o tempo mínimo de permanência, devido ao tipo de actividades e à complexidade do próprio trabalho que envolve hábitos culturais, é a principal razão do crescente número de pedidos de alterações de colocações ou pedidos de transferências;
6. Falta de concursos, com especificação prévia do local de afectação, no momento de ingresso no serviço Nacional de Saúde, é um outro motivo de pedidos de alterações de colocações ou transferências.
7. Os incentivos e condições não compensatórios, existentes nos CSRII, se comparados com as grandes Cidades ou Sedes dos Distritos, são a causa principal de não retenção das Enfermeiras de Saúde Materno Infantil naquele tipo USs.
8. As questionadas não estão preocupadas com os incentivos económicos ou materiais que são fornecidos pelos gestores e dirigentes para a manutenção naquelas US.

Referencias Bibliográficas

- Almeida, W. (2004). *Captação e Selecção de Talentos: Repensando a Teoria e a Pratica*. São Paulo, Brasil: Atlas
- Avellar, S. (2014). *Recrutamento e Selecção no contexto de Retenção de Talentos na Organização. Gestão do conhecimento para a sociedade*. São Paulo, Brasil: SEGET
- Banov, M. R. & Fidels, J. (2009). *Psicologia no Gerenciamento de pessoas*. São Paulo, Brasil: Atlas
- Berquó, E.S; Souza, M.P. de & Gotlieb, S. L.D: (2006). *Bioestatística*. (2ª. ed.) São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária Lda.
- Bohlander. Ge; Snell,S & Sherman, A. (2003). *Administração de Recursos Humanos*. São Paulo, Brasil: Thomson
- Chiavenato, I. (2006). *O Capital Intelectual*. São Paulo, Brasil: Atlas
- Chiavenato, I. (2009). *Treinamento e Desenvolvimento de Recursos humanos: como incrementar talentos na Empresa*. São Paulo, Brasil: Manole.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O novo papel de recursos Humanos nas organizações*. (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Campus.
- Chiavenato, I. (2007). *Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2003). *Remuneração, benefícios e relações de trabalho: como reter talentos nas organizações* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de Pessoas, Dinâmica do Sucesso das Organizações*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learnig.
- Decreto 14/87 de 20 de Maio, do conselho de Ministros, Estatuto Geral dos Funcionários do Estado de Moçambique, Maputo: Imprensa Nacional.

- Decreto 62/2009, de 8 de Setembro, do Conselho de Ministro de Mocambique: Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agente de Estado, Maputo. Imprensa Nacional
- Diploma Ministerial No. 127/2002 de 31 de Julho, do Ministério da Saúde de Moçambique. Caracterização Técnica, enunciado de funções específicas, critério e mecanismos para classificação das Instituições do SNS. Maputo: Imprensa Nacional.
- Duclos, E. M. (2006). *Material do Hay group*. Madrid, Espanha: Hay Managements Consultants.
- Fleury, M.T.L. (2000). *Estratégia Empresarial e Formação de competências*. São Paulo, Brasil: Campus.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5ª. ed.) São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gomeiro, F. (2001). *A importância do Capital Intelectual*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Herman, R (1993). *Como reter os bons funcionários: Estratégias para solucionar o grande problema de Recursos Humanos da década*. São Paulo, Brasil: Makron Books.
- INE (2016). *Classificador das Actividades Económica*. Luanda, Angola.
- Kotler, P. (1998). *Administração de Marketing: Análise, Planejamento, implementação e Controle*. (5ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas S.A.
- Lakato, E. M. A & Marconi, M. A (2002). *Técnica de Pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas S.A
- Lei nº 14/2009, de 17 de Março, Estatuto Geral dos Funcionários e Agente de Estado, Maputo, Imprensa Nacional
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa Social*. (2ª. ed.). Petropolis, Brasil: Vozes.
- Misau (2002) Currículo de Enfermagem de saúde Materno infantil – nível Médio. Maputo
- Misau (2002) Currículo Modular de Enfermagem de Saúde Materno infantil – nível Básico. Maputo
- MISAU. Plano Estratégico do Ministério da Saúde para o quinquénio de 2014-2019. Maputo, 2014.
- Reis, A. Matos, A & Costa, M. G. (1996). *Estatuto Geral dos Funcionários do Estado* (2ª ed.). Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional.
- Resolução nº 12/2015, de 14 de Abril, Programa Quinquenal do Governo para 2015-2019, Maputo. Imprensa Nacional
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. Sao Paulo, Brasil: Atlas.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social. Métodos e Técnicas*. (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Rocha, J. O. (2004). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Sousa, R. de M. (2011). *Retenção de Talentos e Sua importância na Gestão de Recursos Humanos*: Londrina, Brasil.
- Sousa. A. (2007). *Introdução à Gestão - Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa, Portugal: Verbo.

30. Avaliação dos Hábitos de higiene oral em estudantes da Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio, 2018

Egas Domingas Canda
egascanda@gmail.com
Cláudio Manuel Maulana
claudiomaulana@gmail.com

Resumo

A cárie dentária e periodontopatias constituem problemas de saúde pública, devido à sua elevada prevalência e seu impacto no indivíduo bem como na sociedade. Elas têm como causa comum, a placa dentobacteriana, que é constituída por cerca de 500 espécies microbianas. O principal método de prevenção das doenças orais, é a escovagem, auxiliada pelo uso de fio dental e enxaguadoiros bucais. Os estudantes, passam maior parte do seu dia em ambiente escolar, factor que influencia nos seus hábitos de higiene. Realizou-se um estudo observacional descritivo transversal com uma abordagem quanti-qualitativa, para Avaliar os Hábitos de higiene oral em estudantes da faculdade de ciências de saúde da Universidade Lúrio no ano de 2018, foi aplicado de um questionário a estudantes, exceptuando os da medicina dentária, os dados processados nos programas SPSS e e *Ms office Excel* versão 14. Os resultados mostram que 60.2% dos participantes eram do género masculino, 67.95% da religião cristã, 89.74% faz a higienização oral com uso de escovas convencionais, a média de escovagem diária é de 2 a 3 vezes por dia, não há influência do género e religião na frequência de escovagem, 93, 6% dos participantes escovam os dentes de manhã, logo ao acordar, 79,49% escova com o objectivo de prevenir doenças orais e o tempo médio de escovagem situa-se entre 4 e 5 minutos, 84,62% não usa o fio dentário. Sendo assim, concluiu-se que apenas 10,26% é que tem bons hábitos de higiene oral o que coloca uma grande parte deles em sério risco de desenvolvimento de doenças orais.

Palavras-chave: hábitos, higiene oral, UniLúrio

Introdução

Os cuidados com a saúde oral de qualquer indivíduo é algo contínuo e que deve ser iniciado o mais cedo possível, com o maior destaque para a prevenção das doenças e a manutenção da saúde (Ferreira et al., 2011). A higiene oral é algo que deve ser praticado desde muito cedo, antes mesmo da erupção dos primeiros dentes, a gengiva, bochecha e língua devem ser limpas com auxílio de uma fralda limpa ou gaze humedecida com água tratada (Pereira et al., 2013). As práticas de higiene oral, como é o caso da escovagem, uso de soluções de bochecho e o uso do fio dentário bem como o controlo da dieta desempenham um papel importante na prevenção das doenças bucais favorecendo assim a manutenção de uma boa condição de saúde bucal (Freddo et al., 2008; Soares et al., 2009).

As doenças orais na sua maioria são crónicas, comuns e constituem um problema de saúde pública devido à sua elevada prevalência, seu impacto no indivíduo, assim como ao nível da sociedade (Rodrigues, 2008). A título de exemplo, a cárie dentária e as doenças periodontais são mundialmente os maiores e grandes problemas de saúde oral e são colocados como sua principal

causa, a placa dentobacteriana, que é constituída por cerca de 500 espécies microbianas, removível pelos procedimentos de higienização oral (Mapengo, 2010).

A maneira mais eficaz de controlo da placa é o uso de métodos mecânicos de higienização oral, este meio pode ser comprometido, dependendo das dificuldades apresentadas pelas pessoas (Mapengo, 2010; Pivotto et al., 2013). Embora se conheça uma gama, de estudos enfocando o controlo químico do biofilme dental, com a utilização de várias substâncias, nenhuma delas mostrou-se capaz de substituir a escova e o fio dental (Pivotto et al., 2013).

Estudos mostram que para a redução da placa dentobacteriana, a escovagem de dentes com uma pasta dentífrica fluoretada é a estratégia universal mais barata e que a escovagem bidirária é mais eficaz que a restrição de açúcares na redução da cárie dentária (Pereira et al, 2013; Rodrigues, 2008, 2012). (. Actualmente, recomenda-se que sejam efectuadas, pelo menos, duas escovagens diárias com dentífrico fluoretado de 1.000 a 1.500 ppm, devendo uma das escovagens ser feita antes do dormir porém outras literaturas recomendam até 3 escovagens diárias, mas estas nem sempre serão possíveis devido ao regime de actividades de cada indivíduo (Ferreira et al.,2013; Pereira et al., 2013; Freddo et al., 2008; Soares et al., 2009). Um período normal de escovagem dura no mínimo dois minutos e esta deve ser feita em movimentos suaves e curtos, com especial cuidado para a margem gengival, para os dentes posteriores, difíceis de alcançar e para as áreas situadas ao redor de restaurações e coroas. O uso do fio dentário deve completar a higiene oral, constituindo o segundo método de remoção mecânica da placa e dos restos alimentares nas superfícies interproximais dos dentes, locais onde as cerdas das escovas dentárias não podem fazer um trabalho eficiente (Pereira et al., 2013; Rodrigues, 2008). Este, quando feito todos os dias é de grande importância para redução da gengivite papilar e cárie interproximal, no entanto, estudos revelam que esta prática abrange uma fasquia de apenas 10% a 15% da população (Faber, 2006). Seu uso não é muito usual, no entanto, em várias circunstâncias, é indispensável e por isso ele deve ser usado e insentivado². Em indivíduos com apinhamentos dentários moderados e severos a combinação entre o uso da escova dentária e fio dental é eficiente na remoção do biofilme Bacteriano quando comparado com o uso da escova apenas, mas mesmo assim a grande parte deles não mantém uma rotina de higiene bucal adequada, uma vez que só se preocupam com o uso da escova, não se importando como uso do fio dentário com regularidade (Bussadori, 2013).

Os enxaguatórios bucais são utilizados como meios suplementares de acção química auxiliar à escovagem e do uso do fio dentário, sendo muito indicado em casos de prevenção ou tratamento de lesões da mucosa oral, como as gengivites, estomatites, aftas, redução da halitose, período pós-operatório e outras. Enxaguatórios indicados no controle da placa bacteriana muitas vezes contêm água, etanol tenso activos e agentes tensoactivos, umetantes e flavourizantes (Bussadori, 2013).

Justificativa

A placa dentobacteriana é o factor precursor de muitas doenças orais, a única forma para o seu controle é com uma boa prática da higiene oral. Na sua maioria os estudantes abandonam suas casas e deslocam-se para a faculdade onde passam a maior parte do seu dia. Uma boa parte dos estudantes atendidos na clinica dentária Unilúrio, onde decorrem as aulas práticas dos estudantes do curso de Medicina Dentária, apresenta um alto índice de placa dentária e de cárie dentária, o que leva a questionar a qualidade da higiene oral dos mesmos. Pretende-se com o presente trabalho avaliar se os hábitos de higiene orais que os estudantes da faculdade de ciências de saúde levam não colocam em risco a sua própria saúde oral. Muitos estudantes do primeiro ano já atendidos na clínica da faculdade relatam uma frequência de higienização oral fora do recomendado e um acúmulo de placa bacteriana em sua grande parte.

Objectivos:

Geral

- Avaliar os Hábitos de higiene oral em estudantes do primeiro ano da faculdade de ciências de saúde da Universidade Lúrio, 2018

Específicos

- Identificar os meios de higienização oral usados pelos estudantes.
- Descrever a frequência de higienização oral dos estudantes.
- Comparar os meios, a frequência e periodicidade de escovação ao padrão estabelecido.
- Metodologia

Realizou-se um estudo observacional descritivo transversal, com uma abordagem quanti-qualitativo, onde foram avaliados os hábitos de higiene oral em estudantes dos diversos cursos da

faculdade de ciências de saúde da Universidade Lúrio com base em aplicação de um questionário específico para a colheita de informação seguida de transmissão de informação acerca dos bons hábitos de higiene oral. A análise bibliográfica foi feita em portais electrónicos tais como: PubMed, Scielo e Google académico, buscando pelas palavras-chave: Higiene oral, placa dentobacteriana onde aplicando os filtros de tempo (2000-2018), idioma português, continente africano, free full text e pela relevância acabou tendo-se uma amostra de 27 artigos.

Participaram do estudo os estudantes dos diversos cursos da faculdade de ciências de Saúde no ano 2018, com excepção dos que se recusaram a assinar o termo de consentimento e/ou os que se recusaram a responder ao questionário, não só, mas também foram excluídos os estudantes do curso de medicina dentária e os estudantes que tenham algum curso ligado à estomatologia, temendo que as respostas não fossem verídicas, uma vez que o tema em questão faz parte da vida académica.

Entregou-se a cada um dos estudantes uma folha de informação e um consentimento dirigido aos participantes do estudo, a investigação correu respeitando os princípios éticos (Anexo I).

Foram consideradas para o estudo as seguintes variáveis, como sendo as independentes:

- Sexo foi categorizado pelo sexo biológico em Masculino e Feminino;
- Idade – foi definida segundo a Idade completa em anos até a data de realização do estudo;

Foram identificadas as seguintes como variáveis influenciada:

- Religião- foi categorizada em dois grandes grupos: cristãos, muçulmanos, sendo que nenhuma outra religião foi assumida pelos participantes.
- Frequência de higienização oral,
- Meios usados na higienização,
- Momento da higienização (antes ou depois da alimentação),
- Motivo que o leva a realizar a higienização,
- Duração da escovagem dentária.

Definição de unidade de observação

A unidade de observação foi feita a estudantes do curso de Licenciatura da Faculdade de Ciências de Saúde, Universidade Lúrio. A universidade situa-se no norte de Moçambique,

concretamente na província de Nampula, na região oeste da cidade, Bairro de Marrere, foi inaugurada em 2007 e conta com seis cursos.

Após a colheita, os dados foram processados num computador através do programa estatístico SPSS versão 14.0, gráficos e tabelas pelo pacote informático Microsoft Office Excel 2013.

Foi realizada estatística descritiva com obtenção da média, moda, desvio padrão valores máximos e mínimos para as variáveis, foram feitos os testes estatísticos **qui** quadrado de independência para a correlação das variáveis e o teste t student de comparação de médias para amostra simples.

Definição dos parâmetros avaliativos dos hábitos.

O quadro abaixo, descreve a maneira como foi feita a classificação para a avaliação da higiene oral.

Tabela 1 Referente à definição dos padrões de avaliação dos Hábitos de higiene oral em estudantes do primeiro ano da FCS da Unilúrio, 2018

	Muito Bom	Bom	Suficiente	Mau
Após o pequeno-almoço				Apenas um horário de em nestes horários ou o não hento.
Após o almoço				
Após o jantar ou ao				
Uso do fio Dentário				

Apresentação discussão dos resultados.

O estudo envolveu um total de 390 estudantes que aceitaram por livre vontade responder aos questionários, destes 30 questionários foram inutilizados devido a graves erros de preenchimento, tendo no final restado 360 questionários com os quais o trabalho foi realizado.

Tabela 2 referente à descrição das idades dos participantes no estudo

Média	21,54
Mediana	20,00
Moda	18
Desvio padrão	4,442
Mínimo	17
Máximo	39

A idade dos participantes variava entre 17 e 39 anos, tendo a média entre 21 e 22 anos com um desvio padrão de 4 anos; 18 anos como a idade moda.

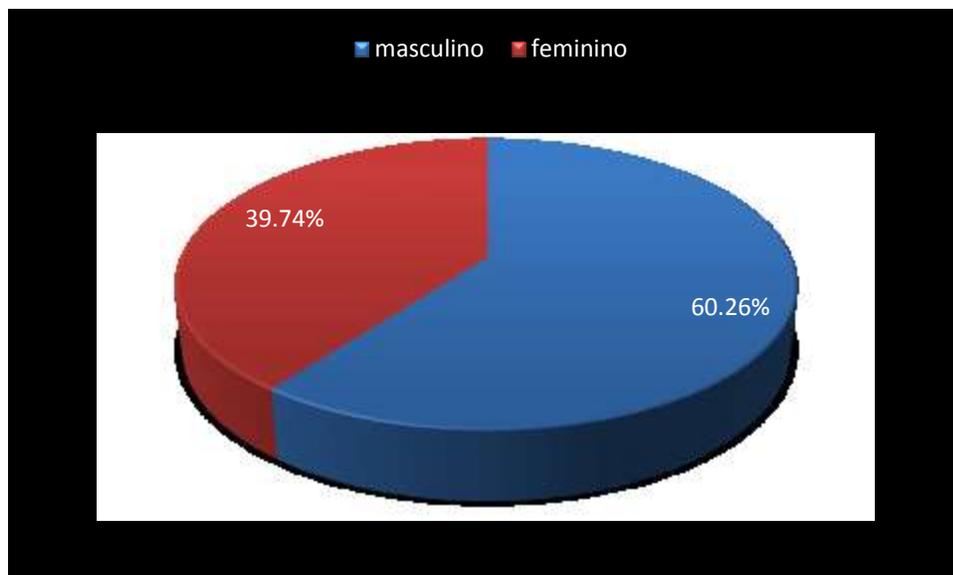


Gráfico 1 Referente à descrição dos participantes por Gênero

Na sua maioria 60,26% a população de estudo era do género Masculino, 39,74 do género Feminino.

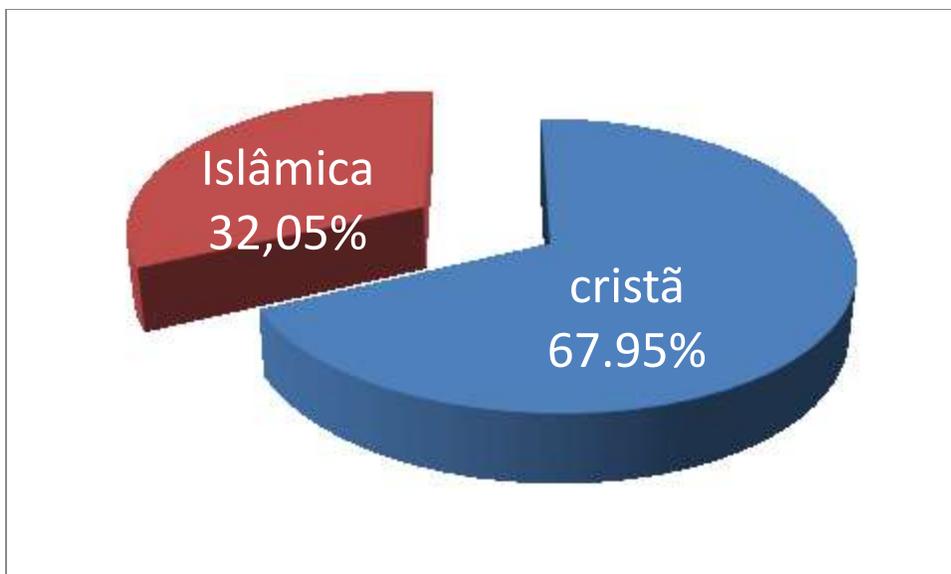


Gráfico 2 referente à descrição dos participantes por religião

Quanto à religião, a maioria estudada professa a religião Cristã 67,95% quando comparado com os que professam a religião Islâmica que cobrem um total de 32,05%.

Meios de escovagem

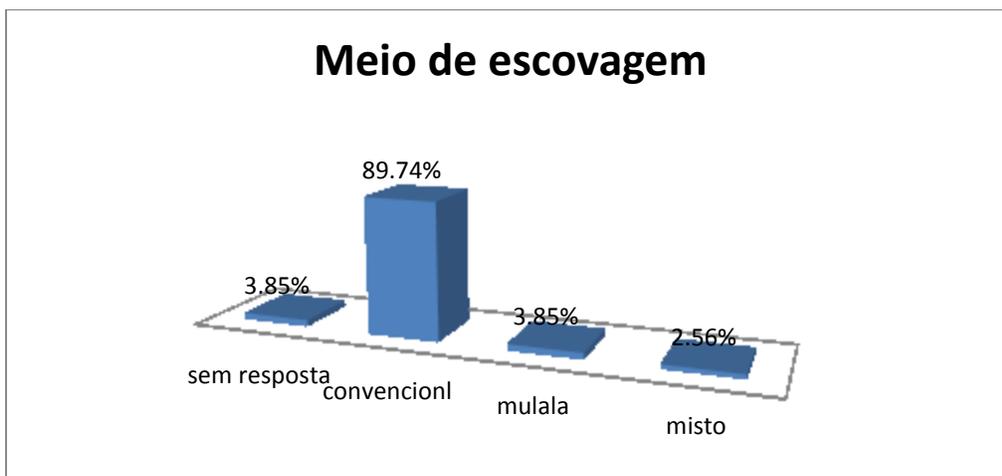


Gráfico 3 Referente aos meios de escovagem usados pelos participantes.

Em relação aos meios usados na escovagem, a população na sua maioria é usuária de escovas e pasta dentárias convencionais, 87,74%; 3,85% é usuária da Mulala e 2,56 é usuária mista dos

dois meios anteriormente citados e 3,87% não revelou com que meio faz a higienização. Porém, os mesmos em questionário responderam ao restante das questões.

Por sua vez, Freire et al. (2007), em seu estudo feito com adolescentes de Goiânia, citam resultados similares na lista dos meios de escovagem a escova 97,6%, o creme dental 90,5%, o fio dental (69,1%), o palito 21,8%, enxaguatórios 23,2% e outros 1,2% . De referir que no estudo em causa as escovas usadas são apenas as convencionais, não estando referidos os meios tradicionais de escovagem.

Motivo de escovagem.

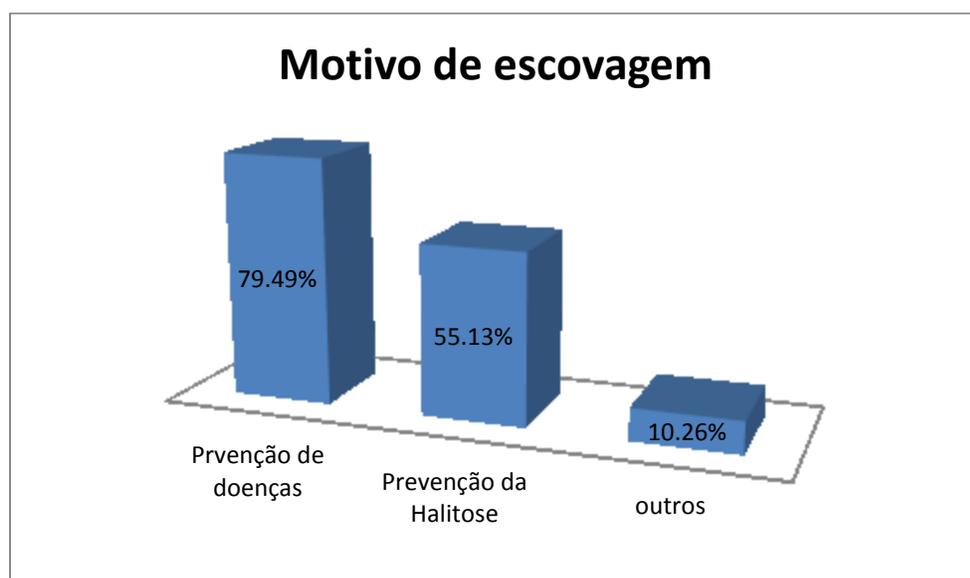


Gráfico 4 Referente aos motivos que levam aos participantes a escovarem os dentes.

A necessidade de prevenção de doenças orais é apontada como motivo principal para a higienização oral, mas há quem o faz também com o propósito de prevenir a halitose, outros motivos são citados como é o caso da eliminação de restos alimentares principalmente das verduras, e questões estéticas são citados como motivo para a higienização oral.

Estes resultados são ligeiramente similares aos encontrados por Matos et al. (2009), ao avaliar hábitos de higiene oral em alunos das escolas privadas de Salvador-Bahia, que descrevem prevenir-se da cárie Dentária 54,8%, melhorar o hálito para 33,3% com objectivos estéticos para

33,2%, ter uma boa estética 19,7% e para facilitar o convívio social 3,3% como os motivos da higienização em ordem descendente de importância. Já Freire et al. (2007) apresentam motivos ligados à saúde como a prevenção da cárie dentária, doenças gengivais englobando 73,5% e necessidade de manter a limpeza em 40,2% como sendo os motivos da prática.

Tabela 3 Referente à estatística descritiva da frequência de escovagem

Frequência de escovagem:

Média	2,15
Moda	2
Desvio padrão	,981
Mínimo	1
Máximo	5

Quanto à frequência de escovagem o relato dos participantes é variado, sendo que esta toma valores que vão de 1 a 5, sendo em média a média geral da população 2,15 com um desvio padrão de 0,981; e 2 a moda. A princípio estes valores são encorajadores, uma vez que revelam que a higienização oral é realmente feita, em alguns casos na frequência ideal, porém alguns não dentro da frequência ideal.

Períodos de escovagem.

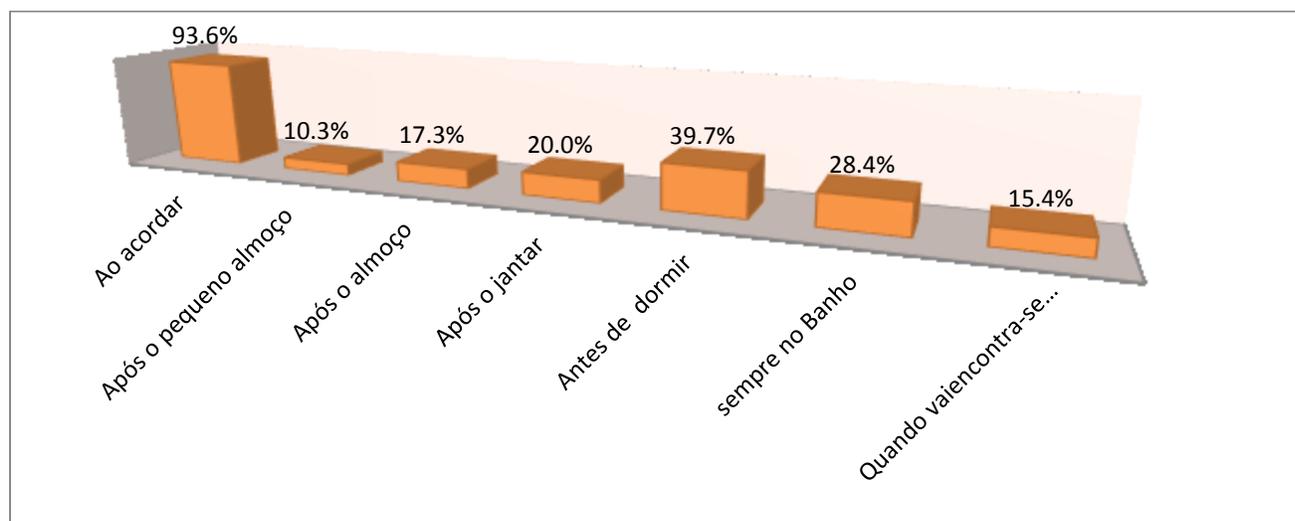


Gráfico 5 Referente aos períodos de escovagem.

Em relação aos períodos que a escovagem é feita, existe uma grande diferença entre eles. Uma grande parte dos entrevistados 93, 6% escova logo após acordar, antes da toma de qualquer refeição, apenas 10,3% dos entrevistados é que o faz depois da primeira refeição do dia, de salientar que uma parte destes respondeu que faz a escovagem antes e depois da primeira refeição. Já a escovagem noturna é feita antes de dormir por 39,7% ou logo após o jantar por 20% dos entrevistados, 28, 4 % aproveita-se do momento do banho para fazer outra higienização, independentemente de o ter ou não feito em outro momento, 15,4% refere que sempre que vai a um encontro especial prefere fazer a higienização oral, alguns justificam pelo facto de ser uma forma de evitar um hálito desagradável e/ou chegar com alguns restos alimentares visíveis entre os dentes. Outro momento referido pelos inqueridos é após o almoço, de salientar que segundo eles, este momento só é possível fazer a higienização oral nos dias em que o indivíduo está em casa, sendo que quando está por exemplo na faculdade, esta fica para atrás. Estes dados deixam uma grande preocupação, pois alteram em grande parte o sentido para o qual as respostas iam levando, pois tendo em conta o motivo mais citado como o que leva à higienização oral (a prevenção das doenças orais) esta poderia ser possível tendo o horário após as refeições como a referência principal para a higienização. Daí que era suposto que após as refeições mais indivíduos fizessem a higienização. Pode-se buscar sentido nos períodos citados conjugando com a possibilidade de a higienização ser feita por muitos como uma questão estética. O outro motivo que poderia estar condicionando este comportamento seria a falta de informação como uma outra possibilidade para este comportamento; todas as turmas ainda não se beneficiaram de uma aula educativa relacionada à higiene oral.

Estes resultados são na sua maioria contrários não só à regra previamente estabelecida, mas também aos resultados do estudo feito. Por Freire et al. (2007) em “Hábitos de higiene bucal e fatores sociodemográficos em adolescentes” no qual a maioria, 77,7% escovava os dentes três ou mais vezes por dia. Sendo esta escovagem influenciada pelo género feminino, havendo maior preferência para o horário que sucede ao almoço, com 80,3%, seguido pelo momento que antecede ao pequeno-almoço com 73,5%, antes de dormir 62,5%, após o jantar 52,2%, após o café da manhã 39,1% e outros 3,6%.

Por sua vez Matos et al. (2009) descrevem que os alunos das escolas de Salvador Bahia revelaram que 51,2% escova os dentes três vezes ao dia, sendo que a maioria dos adolescentes associou estas escovações às refeições principais.

Por sua vez, Dias (2015) constatou em alunos da escola secundária Alves Martins escovava duas vezes 48,4%; 35,9% três vezes. 10,8% Escovava apenas uma vez por dia.

Durante a avaliação da relação hábito de higiene oral em alunos adolescentes do Município De Campina Grande constatou-se que os adolescentes escovavam os dentes no período da manhã 93,7% e antes de deitar 73,1%, sendo que a distribuição por sexo era similar (Fernandes et al., 2009).

É descrito 3 como a frequência de escovagem para 63,4% dos alunos das escolas públicas do município de Itajaí (Pivotto et al., 2013).

Tabela 4 Referente à frequência descritiva do tempo médio de escovagem dos participantes

Tempo médio de escovagem

Média	4,71
Moda	5
Mínimo	1
Máximo	15

O tempo médio de duração escovagem oral varia de 1 a 15 minutos. A sua média é o intervalo de 4 a 5 minutos, 5 minutos constitui a moda no tempo que os inqueridos levam durante a escovagem. Esta média quando comparada ao tempo mínimo recomendado de higiene oral, 2 a 3 minutos por sessão, é alta, isto significa a existência de muitos indivíduos cumprindo com as recomendações acerca do tempo de escovagem, porém preocupa o facto de alguns indivíduos realizarem a higienização por períodos muito longos, chegando alguns a atingir tempos acima de 7 minutos devido ao facto de estes elevarem o seu risco de desgaste dentário por abrasão ou até recessão gengival por pressão se a escovagem dele for violenta.

Estes resultados tendem a ser semelhantes aos obtidos por Fernandes durante a avaliação da relação hábito de higiene oral em alunos adolescentes do Município De Campina Grande no qual 31,8% dos adolescentes necessitavam de 2 minutos para realizar a escovagens, 29,6% três minutos e 38,6% quatro ou mais minutos (Dias, 2015).

Lindhe (2005) descreve 2 minutos como sendo o tempo mínimo para escovagem a cada momento.

Comparação de média

Para a frequência, o valor assumido pelo “p” supera 0,05; assumindo assim a hipótese da inexistência de diferença significativa com “2”, como média da frequência mínima de escovagem recomendada e a média da escovagem dos participantes.

O teste t student de comparação de uma média assume valor “P” menor do que 0,05 para o tempo de escovagem aceitando assim a hipótese de existência de uma diferença significativa com “2” que é o tempo mínimo de escovagem estabelecido e a média do tempo de escovagem dos participantes.

Tabela 5 Referente à comparação das médias da Frequência de escovagem e tempo de escovagem com a sua média mínima aconselhável (2)

	Valor de prova = 2					
	T	Gl	Sig.)	Diferencia s	95% Intervalo de a para a diferencia	
					Inferior	Superior
Frequência de m	1,385	77	,170	0,154	-0,07	0,38
Tempo de m	9,201	71	,000	2,708	2,12	3,3

Fio Dentário

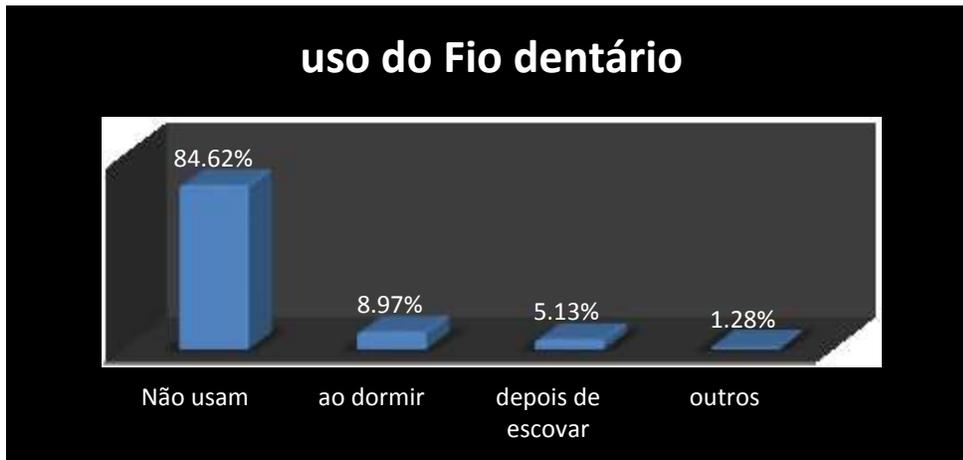


Gráfico 6 Referente ao uso de fio dentário

O uso do fio dentário abrange apenas 15,48% dos inqueridos, sendo que este é feito por todos uma vez ao dia; alguns antes de dormir outros logo após a escovagem nocturna, 1,28% diz que o faz, mas não especificam o momento exacto. Segundo Kubo et al. (2011) tendo em conta a sua alta capacidade de remoção da biofilme dentário supragengival interproximal, o fio dentário é o meio ideal para a prevenção da cárie dentária interproximal e gengivite papilar. Mais uma vez a falta de informação poderá estar na origem desta falha. Esta percentagem é menor quando comparada à de usuários estudantes do 1.º Ano da Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa revelada num estudo feito por Fortes et al. (2016) dizem que 50% dos indivíduos são usuários diários e 9,5% é usuário eventual do fio dentário. Já Matos e colaboradores encontraram 16; 33% não usa fio, sendo a maior parte indivíduos que usam o fio dentário.

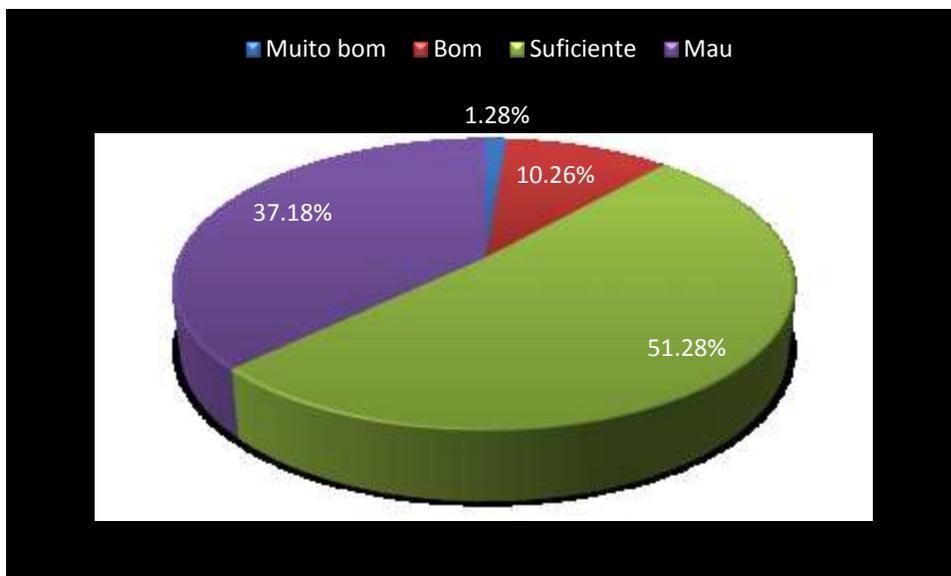


Gráfico 7 Referente à avaliação dos hábitos de higiene oral dos participantes.

Apenas 1,28% dos inqueridos tem hábitos de higiene oral muito bons, 10,26% seus hábitos são bons, uma parcela acima da metade, 51,28% seus hábitos situam-se num nível suficiente e 37,18% têm maus hábitos de higiene oral. A maior parte dos indivíduos. Faz parte do grupo com muito bons hábitos de higiene oral quem cumpre com pelo menos os 3 horários após as grandes refeições, e usa o fio dentário e que sua escovagem dure entre 2 e 5 minutos.

Tabela 6 Referente à avaliação dos hábitos de higiene oral por Género

Nível	Género		Sig. a (bilateral)
	Masculino	Feminin	
Excelente	100,0%		,474
Bom	66,7%	33,3%	
Suficiente	62,9%	37,1%	
Mau	51,7%	48,3%	
Total	60,3%	39,7%	

Tabela 7 Referente à avaliação dos hábitos de higiene oral nos participantes por Religião

	RELIGIÃO		Sig a (bilateral)
	Cristã	Islâmica	
Excelent	50,0%	50,0%	,453
Bom	58,3%	41,7%	
Suficient	77,1%	22,9%	
Mau	62,1%	37,9%	
Total	67,9%	32,1%	

Tabela 8 referente à associação entre os hábitos de higiene e a idade

Idad	17																	sig		
	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3		3	3
Excelent	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,03014
Bom	0	4	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	
Suficient	2	7	4	6	3	3	2	2	0	1	2	0	0	1	1	0	1	0	0	
Mau	1	5	4	8	3	2	0	0	3	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	
Total	3		1	1	1															
					8	6	2	2	3	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	

O teste qui-quadrado apresenta valores do alfa superiores a 0.05 pelo que se conclui que não há relação de dependência entre o género e a religião com hábitos de higiene oral. No entanto, em relação à idade, o valor do alfa foi inferior a 0.05, pelo que esta influência nos hábitos de

higiene oral- Freiri e colaboradores relatam em adolescentes de Goiás a existência de bons hábitos de higiene oral, no entanto estes estão influenciados pelo gênero feminino e o nível sócio-económico das suas famílias (Freire et al., 2007). Mas para Fernandes et al. (2016) não há relação de dependência como gênero.

Conclusão

De acordo com os dados acima apresentados, conclui-se que:

A maioria dos estudantes possui uma boa frequência de escovagem, uma vez que a sua média de escovagem supera, em grande parte, a média mínima diária estabelecida, mas a média geral da população não difere significativamente à média padrão da frequência mínima de escovagem recomendada; poucos usam o fio dentário, arriscando-se ao acúmulo de placa dento-bacteriana nas regiões interproximais dos dentes; o seu tempo médio de escovagem, na sua maioria supera o tempo mínimo recomendado, de 2 minutos, embora alguns o façam por um tempo mais longo, mas o período em que faz a higienização oral não é o recomendado, este tempo de escovagem tem sua média significativamente diferente à média mínima padrão recomendada, de 2 minutos, lavando uma boa parte deles a ter hábitos de higiene oral em níveis suficiente e mau, sendo que uma minoria é que tem os hábitos de higiene orais num nível bom e excelente. A idade tem uma influência estatisticamente significativa sobre os Hábitos de Higiene, enquanto o gênero e a religião não influenciam significativamente nos hábitos de higiene oral.

Bibliografia

- Assunto em Pauta . (2013). (Colgate, Ed.) *Dicas de Escovação Entrevista com o Dr. Giuseppe Alexandre Romito.*
- Bussadori, C. (2013). Avaliação de enxaguatórios na actividade biológica do biofilme formado em braquetes ortodônticos. (U. d. Paulo, Ed.)
- Dias, J. S. (2015). Hábitos, Conhecimentos E Atitudes De Saúde Oral Dos Estudantes Da Escola Secundária Alves Martins.
- Faber, J. (2006). O uso de bochechos antimicrobianos é superior ao fio dental no controle da placa. (R. D. Maringá, Ed.)
- Fernandes, L. H. F et all. (2016). Hábitos de Higiene Bucal e Condição Periodontal de Escolares Adolescentes. (R. B. Saúde, Ed.)
- Ferreira, J. M. S, et all. (2011). práticas de pais sobre a higiene bucal e dieta de pré-escolares da rede pública. (RGO, Ed.)
- Fortes, C. at all. (2016). *Atitudes, comportamentos e estado de saúde oral dos alunos do 1.º ano da Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa.* Portugal: Revista Portuguesa de estomatologia e medicina dentária, cirurgia maxilofacial.

- Freddo, S.L. et al. (2008). Hábitos de higiene bucal em escolas da Região sul do Brasil. (C. S. Pública, Ed.)
- Freire, M.C.M. et al. (2007). Hábitos de higiene bucal e fatores sociodemográficos em adolescentes. (R. B. Epidemiol, Ed.)
- Kubo, F. M. M et al. (2011). (A. Odontol, Ed.) *Fio dental: da dificuldade ao êxito na remoção do biofilme interproximal*.
- Lindhe, J. e. (2005). *Tratado de periodontia e implantologia oral* (IV ed.). (G. Koogan, Ed.) Rio de Janeiro.
- Mapengo, M. (2010). Condições de Saúde Bucal em adolescentes de Maputo. (U. d. Paulo, Ed.)
- Matos, M. S. et al. (2009). Hábitos de Higiene Bucal e Dieta de Adolescentes de Escolas Públicas e Privadas em Salvador- Bahia, , Revista Brasileira de Ciências da Saúde,. (R. B. Saúde, Ed.)
- Pereira, H. all et (2013). Comportamentos de saúde oral em adolescentes portugueses, , . (E. Doyma, Ed.)
- Pivotto, C. at all. (2013). Hábitos de higiene bucal e índice de higiene oral de escolares do ensino público. (R. B. Saude, Ed.)
- Rodrigues, A.P, et all. (2012). Escovagem de dentes em ambiente escolar e cárie dentária: um estudo de coorte. (R. P. Fam, Ed.)
- Rodrigues, C.M.M.B. (2008). Comportamentos, hábitos e conhecimentos de saúde oral das crianças: percepção dos pais/encarregados de educação, LISBOA,. (U. ABERTA, Ed.)
- Soares, É. F.; et all. (2009). Hábitos de higiene bucal e fatores relacionados em adultos de nível socioeconômico baixo. (R. O. UNESP, Ed.)

31. Principais fármacos prescritos durante o período de gestação e efeitos adversos

Ngulwe Saide

Marega Abdoulaye, MD, MSc

Vandarlete Francisco Pililão

Resumo

A utilização de medicamentos por gestantes deve ser considerado um problema de saúde pública, pois, existem inúmeras lacunas sobre suas consequências ao feto e a gestante. Desenvolver estudos relacionados a esta prática, podem minimizar os riscos inerentes a terapia medicamentosa. Mediante estudos como este, torna-se possível fazer uma selecção ou adopção de medicamentos, tornando uns mais preferíveis que os outros, dependendo da doença da qual a gestante padece ou outra questão, a qual se pretende tratar ou amenizar. Objectivo: Analisar os principais fármacos prescritos durante a gestação e seus efeitos adversos. Método: trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática, na qual foram pesquisadas evidências científicas publicadas no período compreendido entre 2007-2017, a partir de base de dados *on-line* obtidas no Google académico e pubmed, foram eleitos 29 artigos que foram considerados como a amostra do estudo com base nos critérios de elegibilidade dos artigos em diferentes revistas. Resultados: De acordo com análise de vários artigos, os medicamentos mais prescritos no período de gestação são: paracetamol com 16.07%, dipirona com 14.28%, sulfato ferroso com 14.28%, ácido fólico com 8.92%, butilescolamina com 8.92%, amoxicilina com 7.14%. Já na parte de classes de medicamentos mais prescritos teve-se: a classe de antiemético com 20.45%, analgésico com 22.27%, anti-inflamatório com 20.45%. Quanto à classificação de risco para o feto, segundo as categorias propostas pelo FDA: o paracetamol e butilescolamina enquadram-se na categoria B, Dipirona na D, o sulfato ferroso e o ácido fólico na A. Conclusão: os fármacos frequentemente prescritos e consequentemente mais administrados por mulheres em período de gestação são pertencentes às classes dos antieméticos, analgésicos e anti-inflamatórios. Maior parte dos efeitos adversos registados, relaciona-se com a teratogenicidade do próprio medicamento; das inúmeras complicações, destaca-se: o encurtamento dos ossos longos dos membros superiores e/ou inferiores, com ausência total ou parcial das mãos, pés e /ou dedos e o desenvolvimento de doenças como a criptorquidia, vulgarmente conhecida como asma.

Palavras-chave: fármacos, gestação, efeito adverso.

Introdução

Os medicamentos são substâncias, produtos farmacêuticos, elaborados com a finalidade de diagnosticar, prevenir, curar doenças ou aliviar seus sintomas, sendo produzidos com um rigoroso controlo técnico, para atender às especificações determinadas pela legislação regente (Decreto-lei n. 176/2006 de 30 de Agosto). Actualmente, considera-se o medicamento como sendo um importante recurso terapêutico para o tratamento de inúmeras doenças (Ribeiro et al., 2013).

A gestação é considerada como um período de grandes mudanças físicas e psicológicas para a mulher; é período de tempo em que se desenvolve o embrião no útero, desde a concepção até ao nascimento (Wronski et al., 2016).

Segundo a OMS, reacção adversa aos medicamentos (RAM). “Reacção nociva e não desejada que se apresenta após a administração de um fármaco, em doses utilizadas habitualmente na espécie humana para prevenir, diagnosticar ou tratar uma doença, ou para modificar qualquer função biológica”. A maioria das gestantes, não está devidamente informada a cerca dos riscos da utilização de medicamentos no período de gestação e aleitamento. A falta de informações e a complexidade dos vários fatores que definem a escolha de um medicamento para uso durante a gestação e lactação, aumentam a preocupação sobre a automedicação nesse período e justificam a realização de um estudo que procure estabelecer um perfil dessa prática (Maria et al 2012).

Apesar de se considerar a gestação como um estado fisiológico normal, na maioria dos casos, as gestantes utilizam ao menos um medicamento. Com que então, a utilização de medicamentos nesse período tem sido um tema relevante, mas pouco estudado (Delfiol et al., 2015). A utilização de qualquer medicamento na gestação, pressupõe que, a ação deste ocorrerá não em apenas um, mas em dois indivíduos biologicamente unidos, com um risco proporcionalmente maior de efeitos colaterais para o ser em formação do que para o recém-nascido e para a gestante (Cabral et al 2008). O recurso aos medicamentos na gestação, constituiu sempre um motivo de preocupação para a classe médica, visto que, resulta numa acção potencialmente danosa não apenas para a gestante, mas também para o feto, por tanto, a maior parte dos fármacos administrados por mulheres grávidas, atravessa a barreira placentária, expondo sob efeitos farmacológicos, o embrião em desenvolvimento que ainda não possui a mesma capacidade de metabolizar substâncias que a mãe, facto que o coloca mais vulnerável a efeitos negativos não esperados (Richter et al., 2016).

Após o grande desastre provocado pela talidomida, iniciou-se uma grande preocupação em relação ao uso de fármacos durante a gravidez. A talidomida foi sintetizada em 1953, causando um dos mais dramáticos episódios no uso de medicamentos. A talidomida foi retirada do mercado em 1961, depois de somar um saldo trágico de mais de 8.000 crianças com malformação congênita em diversos países. Foi a partir dessa tragédia, que a comunidade científica sugeriu que fármacos deveriam ser cuidadosamente estudados antes de serem aceitos para o uso terapêutico em gestantes (Josiane et al., 2012). Por esta razão, durante a gestação, alguns princípios básicos devem ser avaliados pelos profissionais de saúde para a adequada prescrição de medicamentos, tais como relação dos riscos e benefícios, experiência prévia com o fármaco e suas propriedades (como meia-vida), dose recomendada, via e horário de

administração, tempo de ação e níveis séricos, dentre outros, Contudo, um estudo demonstrou que vários médicos prescrevem medicamentos, sem se quer ter conhecimento a cerca do efeitos tóxicos, interações medicamentosas e contra-indicações destes, apesar de terem noção da importância do uso racional do medicamento nesse período (De Brito Melo, et al 2010).

É de grande importância, avaliar e conhecer quais fármacos são frequentemente administrados durante a gestação e qual o período de maior vulnerabilidade devido ao desenvolvimento fetal, porque, não são conhecidos os efeitos adversos dos produtos novos em relação à gestação, daí que, tornam-se importantes estudos que identifiquem o uso de medicamentos pelas gestantes; os fármacos que são reconhecidamente teratogênicos representam um grupo bastante restrito, englobando menos de 30 medicamentos, por isso, um agente é considerado teratogênico quando produz uma alteração maior ou menor na morfologia e ou fisiologia normal do feto (Maia et al 2013). Desta feita, evitar completamente o uso de medicamentos no período gestacional é extremamente difícil, se não irreal e até danoso para o caso em que a mulher é portadora de doenças crônicas ou que, por ventura, sofra alguns procedimentos médicos durante o período em causa (De Souza, et al., 2005).

A utilização de medicamentos durante gravidez pode estar relacionada a alguns problemas de saúde maternos, dentre os quais destacam-se a: diabetes mellitus, diabetes gestacional, hipertensão arterial sistêmica, cardiopatias, asma, toxoplasmose, sífilis, hipertireoidismo, alterações nos sistemas renal, hepático e ginecológico (Rodrigues, et alii).

A maior parte de informações existentes a cerca de medicamentos de riscos na gestação, associa-se com o efeito teratogênico. Embora a origem das más-formações congênitas seja em grande parte desconhecida, estima-se que de 2 a 5% estão relacionadas com os medicamentos, e, portanto, podem ser potencialmente evitadas. Outros efeitos de grande impacto são: morte fetal, retardo no crescimento, toxicidade funcional e materna e complicações no parto. De um modo geral, cada efeito vai depender ou varia de acordo com o fármaco, a idade gestacional, a dose e a frequência de administração (Baldon et al., 2006).

O acetaminofeno, vulgarmente conhecido como paracetamol, participa da classe de medicamentos analgésicos, que realizam acção através da redução de dor, e antipiréticos responsáveis pela redução da temperatura corporal por agir no centro hipotalâmico é considerado um fármaco “*over-the-counter*”, que significa ser vendido isento de prescrição médica, e é por isso, amplamente utilizado nos países europeus, 67% das mulheres relataram usar esse tipo de

medicamento durante período gestacional e seu efeito tem início 15 à 30 minutos após administração oral, podendo ser encontrado na forma de drageia, comprimido ou solução e permanece no organismo por um período de 4 a 6 horas, sobre tudo, O Paracetamol, quando ingerido por mulheres grávidas, é capaz de ultrapassar a barreira placentária, e assim, tanto ele quanto seus metabólicos podem ser detectados na urina da criança se a ingestão tiver ocorrido algumas horas antes do parto, logo, Como resultado dessa exposição do feto ao fármaco, foi sugerido uma relação com criptorquidia ou asma, porém, os dados acessíveis não mostram nenhuma associação conclusiva (Nakamura et al., 2008).

Na farmácia, o papel do farmacêutico no aconselhamento das gestantes é decisivo na utilização ou não de um medicamento isento de prescrição ou ainda na detecção de medicamentos prescritos de alto risco teratogênico conhecido. Estudos demonstraram que os farmacêuticos frequentemente indicam medicamentos, ou encaminham ao médico, gestantes com problemas como tosse, resfriado, constipação intestinal, febre, náusea, dispepsia, rinite alérgica, problemas circulatórios ou insônia. Estas orientações nem sempre são apropriadas (Barata et al 2013).

São também, bastante solicitados medicamentos para distúrbios gastrointestinais, o alívio de náuseas e vômitos, com o intuito de promoção de bem-estar, no primeiro trimestre da gestação, que é o período de maior vulnerabilidade para a teratogenicidade. Assim, é muito importante que se certifique da biossegurança dos antieméticos (De Abreu et al., 2017).

Tabela 1 – Categorias quanto aos riscos e exemplos dos medicamentos.

CATEGORIA	CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS
A	Ensaio controlados em humanos não demonstraram risco fetal	*Ácido fólico * Vitaminas
B	Ensaio em animais indicaram ausência de risco fetal em animais, mas não há estudos controlados em humanos	*Ranitidina *Nistatina *Loratadina *Paracetamol
C	Ensaio em animais mostraram efeitos adversos, mas não há estudos em humanos	*Escopolamina *Amiodarona *Propranolol *Clonazepam
D	Evidência de risco fetal em humanos, mas os benefícios podem se sobrepor aos riscos	*Zidovudina *Valproato *Fenobarbital *Ácido acetilsalicílico *Dipirona
X	Evidências de risco fetal que não justificam quaisquer benefícios	*Talidomida *Isotretinoína *Misoprostol

(Fonte: SEGURA; FONSECA, 2015)

No que diz respeito ao tratamento da hipertensão na gravidez, os fármacos anti-hipertensores podem ser evitados desde que as doentes permaneçam com uma pressão arterial sistólica inferior a 150-160mmHg e uma pressão diastólica inferior a 100-110mmHg.

A maioria dos fármacos anti-hipertensivos administrados na gravidez pertence à categoria C do sistema de classificação da FDA (De Souza et al 2005).

A categoria C resume-se na seguinte definição: *“os estudos em humanos são escassos e os estudos em animais são positivos para o risco fetal”*. Diversos autores afirmam que os fármacos pertencentes à categoria C devem apenas ser administrados se os benefícios justificarem os riscos para o feto e afirmam que não devem ser considerados como isentos de riscos para o feto (Freitas et al., 2012).

Objectivos

Geral:

- Analisar os principais fármacos prescritos durante a gestação e seus efeitos adversos.

Específicos:

- Identificar os principais fármacos prescritos durante a gestação;
- Descrever seus efeitos adversos, desde o adequado de menor risco até os contraindicados;
- Associar os efeitos adversos com as possíveis complicações na gestação.

Justificativa do estudo

A abordagem do tema “Principais fármacos prescritos durante a gestação e seus efeitos adversos” deve ser considerada como componente crucial na assistência à saúde da mulher e dos recém-nascidos. Durante a prescrição de um medicamento na gestação, o profissional deveria ter conhecimento da classificação de risco e levar em conta que estudos em animais não podem ser totalmente generalizados para a espécie humana. Como exemplo, podemos citar o caso da talidomida, que se mostrou segura em ensaios realizados em roedores, porém potente teratogéno em humanos, devido a falta de conhecimento a cerca dos seus efeitos em humanos, teve-se uma chuva de recém-nascidos mal-formados. A relevância deste tema torna-se visível por constituir um problema de carácter social, político e científico; sendo que, quando resolvido, poderá responder as necessidades humanas, reduzir a preocupação da sociedade em geral, minimizando assim o número de más-formações congénitas, uma vez que a administração de medicamentos por uma gestante coloca em risco a vida de dois indivíduos, pois, o medicamento administrado

ira actuar em dois organismos diferentes, proporcionando perigo, principalmente, para o feto em formação.

Método

Trata-se de uma revisão sistemática, na qual foram pesquisadas evidências científicas publicadas no período de 10 anos (2007-2017), a partir de bases de dados *on-line* obtidas no national library of medicine national institutes of health (pubmed), cielo e Google académico. Visto que, este é um tipo de investigação focado em uma questão bem definida, que visa seleccionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis em estudos primários. Revisões sistemáticas de boa qualidade são consideradas o melhor nível de evidência para tomadas de decisão.

Para a elaboração de revisões sistemáticas, é necessário o conhecimento de algumas etapas descritas abaixo:

- **Elaboração da pergunta de pesquisa:** A pergunta norteadora investiga a relação entre dois eventos, e é constituída por diversos componentes. Utiliza-se o anagrama PICO para relacionar alguns termos: população; intervenção (ou exposição); comparação; e desfecho (O, outcome, do inglês). Um quinto componente que é acrescentado por vezes na pergunta é o tipo de estudo (S, study type, do inglês). O anagrama mudaria para PICOS.
- **Busca na literatura:** nessa etapa, realiza-se a pesquisa na busca de dados usando os descritores definidos inicialmente.
- **Seleção dos artigos:** Os artigos são seleccionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão definidos pelos autores no início da pesquisa.
- **Coleta de dados:** Essa etapa é importante que seja realizada por mais de um revisor para diminuir os vieses da pesquisa.
- **Avaliação da qualidade das evidências:** os artigos serão analisados criticamente para identificar aqueles que apresentam bons resultados para constituírem a amostra da revisão.
- **Síntese de dados:** Deve-se realizar uma análise descritiva e observar a eficácia da proposta interventiva.
- **Redação e publicação dos resultados:** Consiste na última etapa da revisão sistemática.

Após terem sido colocadas as palavras-chave, sem ter em consideração as delimitações de tempo e nem do espaço no Google académico e pubmed, obteve-se um universo de 8 620 artigos e 54 294 artigos, respectivamente. O total de artigos identificado nas bases de dados foi de 62 884 artigos. Após a aplicação dos critérios de inclusão, idioma (português) e o período de publicações, teve-se 600 artigos pré-seleccionado e com a aplicação dos critérios de exclusão, foram suprimidos 571 artigos. Do universo, foram eleitos 29 artigos que foram considerados como a amostra do estudo.

Critérios

De inclusão:

- ✓ Todos artigos publicados no período compreendido entre 2007-2017;
- ✓ Todo artigo científico que respondeu a pelo menos uma das palavras-chave ou objectivos.

De exclusão:

- ✓ Todo artigo incompleto e que não apresenta-se nenhum tipo de vínculo com o tema.
- ✓ Todo artigo repetido/duplicado;
- ✓ Todo artigo que se apresentava em línguas diferentes da portuguesa.

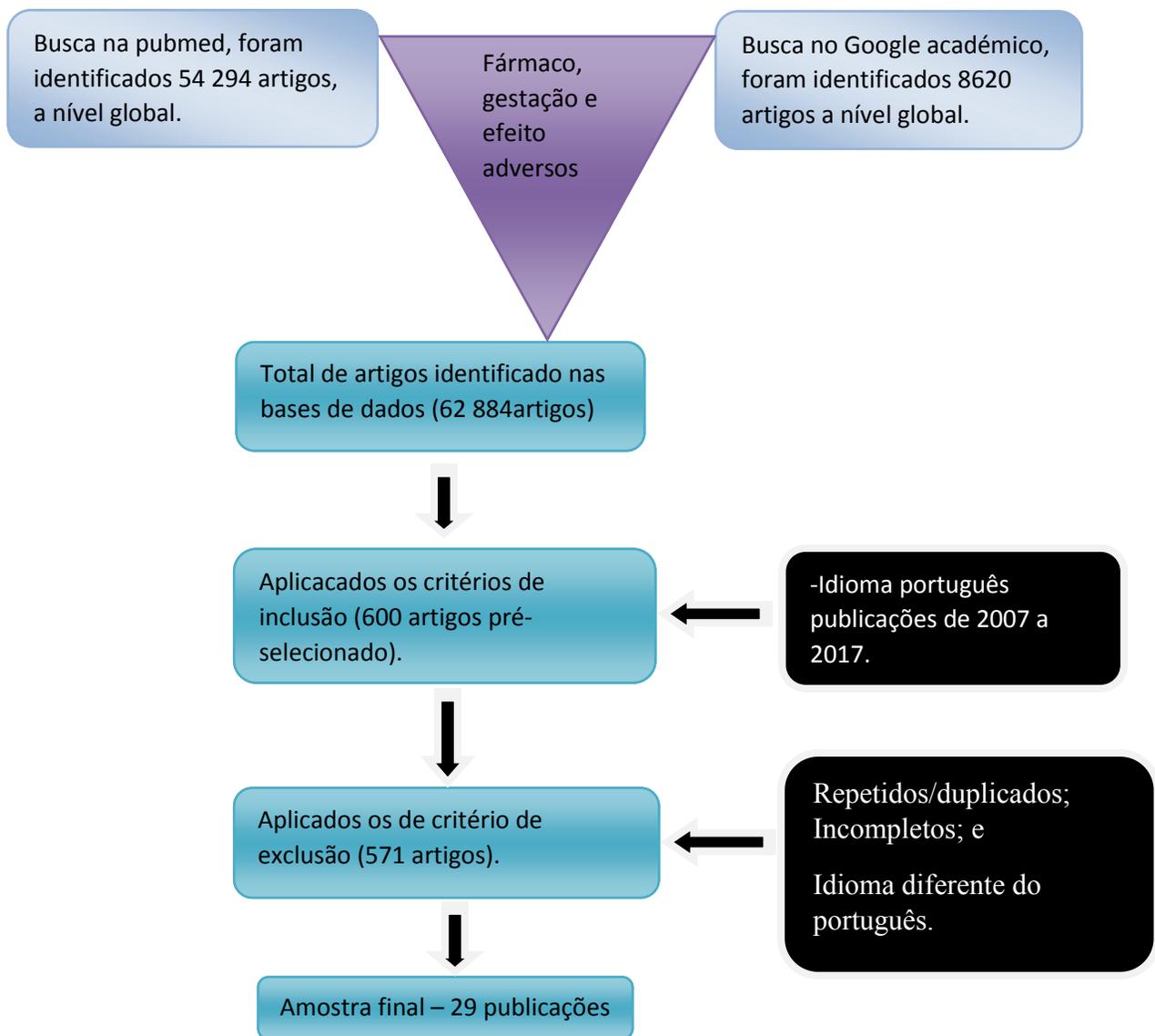


Figura 1. Fluxograma dos estudos selecionados segundo a base de dados

Resultados

Dos 29 artigos analisados, foi possível notar que existe um grande movimento no ato de prescrição de medicamentos no período de gestação, mas o controle do riscos e benefício é menor do que se esperava. O total de medicamentos prescritos durante este período foi de 56 medicamentos.

A maior parte de medicamentos encontrados na tabela 2 é prescrita durante o primeiro trimestre, o que torna esta situação mais preocupante, pelo fato de serem os primeiros três meses da gravidez e é nesta fase onde ocorre a formação de vários órgãos do feto. Portanto, qualquer substância ingerida pela mãe deve ter um controle vigoroso por parte dos médicos que prescrevem e dos farmacêuticos que dispensam os medicamentos, porque a vida de duas pessoas pode estar em perigo, principalmente a do feto.

Com base nos estudos feitos, maioritariamente a prática da automedicação é a última decisão das gestantes, mas isso acontece no início da gravidez antes mesmo de a mulher ter conhecimento e certeza de que está grávida. Por isso, após a primeira consulta pré-natal, isso no primeiro trimestre de gravidez, espera-se uma redução da automedicação (Coutinho et al 2012). De acordo com a análise de vários artigos, os medicamentos mais prescritos no período de gestação são: paracetamol com 16.07%, dipirona com 14.28%, sulfato ferroso com 14.28%, ácido fólico com 8.92%, butilescolamina com 8.92%, amoxicilina com 7.14%. já na parte de classes de medicamentos mais prescritos teve-se: a classe de antiemético com 20.45%, analgésico com 22.27% e anti-inflamatório com 20.45%.

Há inúmeros riscos aos quais as mulheres estão expostas durante a gestação, além disso, existe uma elevada utilização de medicamentos acerca dos quais não há informação suficiente em relação à segurança de seu uso. A desinformação em relação a segurança de um medicamento e a falta de conhecimento sobre a teratogénese deste, passa a ser um grave problema de saúde pública (Souza et al., 2013).

Tabela1

Classe de Medicamento	n	%
Analgésicos	10	22.27
Antiemético	9	20.45
Vitaminas	5	11.36
Antiespasmódicos	3	6.81
Poli vitamínicos	1	2.27
Antibióticos	1	2.27
Anti-hipertensivos	6	13.63
Anti-inflamatório	9	20.45
Total	44	100

Quanto a classe dos medicamentos mais prescritos durante o período de gestação, a classe de analgésicos teve maior número de citações dentre os vários autores diferentes, com uma percentagem de 22.27%, seguido por classe de antiemético e anti-inflamatório, ambos com 20.45% e a classe com menor frequência de citações foi a classe dos antibióticos e a das polivitaminas, ambas com 2.27%.

Tabela 2

Medicamento	f.a	%
Paracetamol	9	16.07
Dipirona	8	14.28
Sulfato ferroso	8	14.28
Ácido fólico	5	8.92
Butilescopolamina	5	8.92
Dimenidrinato	4	7.14
Captopril	3	5.35
Oxitocinas	1	1.78
Amoxicilina	4	7.14
Diclofenac	3	5.35
Metidopa	6	10.71
Total	56	100

Com base nas literaturas analisadas durante o estudo, identificou-se o paracetamol como o medicamento mais prescrito durante o período de gestação, este que apresenta uma percentagem

de 16.07%, seguido de Dipirona e sulfato ferroso, ambos com 14.28%. já o medicamento oxitocina, ocupou a última posição como o medicamento menos prescrito durante a gestação.

Tabela 3. Categorias quanto aos riscos de fármacos na gravidez.

Categorias	Classificação	Fármacos
A	Ensaio controlados em humanos não demonstraram risco fetal	Ácido fólico, vit. D3
B	Ensaio em animais indicaram ausência de risco fetal em animais, mas não há estudos controlados em humanos	benzatron, gamax, Dipirona, Butilescopolamina
C	Ensaio em animais mostraram efeitos adversos, mas não há estudos em humanos	Paracetamol
D	Evidência de risco fetal em humanos, mas os benefícios podem se sobrepor aos riscos	Aspirina, aspirina, Dipirona, fenobarbital, ciclofosfamida etc.
X	Evidência de risco fetal que não justificam quaisquer benefícios	isotretinoína, Tetraciclina, penicilamina, talidomida.

Discussão

De acordo com o que foi analisado, os estudos demonstram que a prescrição de medicamentos durante o período de gestação tem ocorrido com grande frequência, principalmente no primeiro trimestre de gravidez, período este que é considerado mais vulnerável para o feto, devido a diferenciação embriológica que nele ocorre. Notou-se também, que a prática de automedicação

na administração de anti-inflamatórios no primeiro trimestre de gestação faz-se bastante comum. Portanto, os anti-inflamatórios não esteroidais podem promover a hipertensão pulmonar fetal, baixo peso ao nascer e problemas de coagulação (Ribeiro et al 2013).

Na análise de artigos, isto na comparação de resultados de estudos diferentes, identificou-se que após o início do pré-natal, isto é logo no primeiro trimestre que é período mais vulnerável, os fármacos utilizados em ordem de frequência são, o sulfato ferroso e o ácido fólico, seguidos pelo uso do paracetamol, butilescopolamina, dimenidrinato mais cloridrato de piridoxina e metoclopramida. Esses últimos adotados para tratamento dos sintomas associados a náusea e vômitos (De Barros et al., 2011).

As necessidades das vitaminas estão aumentadas cada vez mais durante a gestação, numa proporção entre 10 e 50%, dependendo das alterações metabólicas que ocorrem durante esse período, por tanto, os estudos mostram que existe um efeito sinérgico entre as várias vitaminas do complexo B, na qual temos o ácido fólico, importante no bom crescimento do tubo neural fetal; Já no que concerne as vitamina C quando usada em dose excessiva, não há informações acerca da sua toxicidade; Assim, oferecem mais perigo durante a gravidez: são conhecidos, há muito tempo, os efeitos teratogênicos da dose excessiva da vitamina A. A **isotretinoína**, derivada da vitamina A, muito prescrita pela dermatologia no controle da acne, se enquadra nesta situação, droga de categoria X com base na classificação de FDA (Vieira et al 2013).

Os resultados evidenciaram um uso exagerado de polivitamínicos, contudo, o consumo exagerado de preparações vitamínicas não mostra valor maior do que o uso de placebo. Em relação as vitaminas hidrossolúveis contidas nesses polivitamínicos, estudos apontam que apesar de não apresentar toxicidade, o uso prolongado de altas doses de retinol, piridoxina e vitamina D, pode causar efeitos adversos graves. Observa-se também considerável porcentagem de usuárias de sulfato ferroso. Entretanto, designa-se como conduta questionável a rotina pré-natalista dos profissionais de saúde em prescrever sulfato ferroso de forma disseminada não apenas como agente terapêutico, mas principalmente como profilático de anemia. Dos fármacos utilizados com ou sem indicação médica, destaca-se o paracetamol (50% das mulheres), brometo de N-Butilescopolamina (Buscopan) (33,3%) e Dipirona (33,3%). Logo, a classe terapêutica mais utilizada com ou sem prescrição médica foram os analgésicos/antipiréticos e antiespasmódicos

com 16,6% entre os 12 tipos de medicamentos mais citados. As mesmas classes terapêuticas foram prevalentes em uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo foi verificar o uso de medicamentos na gestação e correlaciona-lo com a assistência pré-natal (Rocha, 2013; Castanho, 2009). Em suma dos artigos analisados, não se verifica uma grande discrepância no que é concernente aos medicamentos mais prescritos, cujas classes as quais esses medicamentos pertencem correspondem às mesmas encontradas na nossa análise. A progesterona na forma natural (classe D) foi citada por uma gestante. A mesma é utilizada no tratamento profilático de Parto Prematuro em pacientes com antecedente desta complicação ou naquelas que apresentam colo uterino curto no segundo trimestre de gestação. Entretanto, existe a necessidade de se realizar mais estudos para avaliar os benefícios e os efeitos adversos do tratamento com a progesterona, uma vez que quando utilizada em altas doses por via oral no terceiro trimestre, está associada a risco significativo de colestase, podendo ocasionar morte ou sofrimento fetal e parto prematuro (Segura,, 2016; Fritzen, 2014).

Conclusão

Após ter sido feita uma minuciosa análise dos diversos artigos, conclui-se que, os fármacos frequentemente prescritos e conseqüentemente mais administrados por mulheres em período de gestação são pertencentes às classes dos antieméticos, analgésicos e anti-inflamatórios, nomeadamente: paracetamol, dipirona, sulfato ferroso, ácido fólico, butilescolamina, amoxicilina. Dentre estes, destacam-se o paracetamol com 16.07%, dipirona com 14.28% e o sulfato ferroso com 14.28%, pois, apresentam maior percentagem oque corresponde a maior aderência por parte das gestantes. Maior parte dos efeitos adversos registados, relaciona-se com a teratogenicidade do próprio medicamento, daí que, cada efeito vai depender ou varia de acordo com o fármaco, a idade gestacional, a dose e a frequência de administração. Esses efeitos podem ser: a má-formação congênita, morte fetal, retardo no crescimento, toxicidade funcional e materna e complicações no parto. Em parte, as conseqüentes complicações verificadas no feto são resultado do consumo de medicamentos, que, trás consigo vários riscos que comprometem o processo de desenvolvimento do embrião. Das inúmeras complicações, destaca-se: o encurtamento dos ossos longos dos membros superiores e/ou inferiores, com ausência total ou parcial das mãos, pés e /ou dedos, o desenvolvimento de doenças como a criptorquidia, vulgarmente conhecida como asma. Há casos em que a má formação congênita pode ser fatal, tendo como resultado as mortes neonatais.

Referências bibliográficas

- Baldon, J. (2006). *Conhecimento e atitudes de farmacêuticos comunitários na dispensação de medicamentos para gestantes*. Pharmacypract internet 4.1: 38-43.
- Barata, J. P. M. (2013). *Análise dos efeitos do tratamento da hipertensão na gravidez: experiência profissionalizante na vertente de farmácia comunitária e investigação*.
- Cabral, R. X. (2008). *Utilização de medicamentos durante a gravidez na cidade de natal*. Rio grande do norte, Brasil. 30 (1), 12-8.
- Castanho S. M. & Simone C. (2009). Uso de medicamentos por gestantes usuárias do Sistema Único de Saúde. *Acta Paulista de Enfermagem* 22.1.
- Coutinho, G. S. L. (2012). Prescrição de produtos dermocosméticos durante gravidez. *Revista ciência & saúde*. Porto alegre, Brasil.
- De Abreu T. F. S., do Amaral, W. N. & Tacon, K. C. B. (2017). Medicamentos e gravidez: influência na morfologia fetal. *Revista educação em saúde*, 5.
- De Barros D, L. A. A. (2011). Doença inflamatória intestinal - doença de Crohn e gravidez: relato de caso. *Ver Bras Ginecol Obstet* 33.4: 196-204.
- De Brito, M. D. D. & Rocha, T. A. T. (2010). Serviço de pré-natal da estratégia de saúde da Família: resultados preliminares dos acompanhamentos das gestantes. *Revista eletrônica de farmácia*, 7 (3), 9.
- Decreto-lei n. 176/2006 de 30 de Agosto: Artigo 3. Alínea (e).
- Delfiol, F. S. A. S. (2015). *Uso de tetraciclinas durante a gestação*.
- De Souza, R. (2005). Medicamentos de risco para a gravidez e lactação comercializados no brasil: uma análise de bulas. *Actafarm bonaerense* 24.
- Freitas, T. C. (2012). Uso de medicamentos durante a gestação e a lactação em mulheres militares na região metropolitana de belo horizonte e sua associação com o tempo de aleitamento materno. *Revista médica de minas gerais-rmmg* 22.2
- Fritzen, J. S., Christiane F. C. & Karla. R. O. (2014). Uso de antimicrobianos por gestantes no serviço público de saúde. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde* 27.2.
- Luciana M. R. (2012). *Análise das prescrições medicamentosas em uma maternidade de belo horizonte e classificação de riscos na gestação e amamentação*. São Paulo, Brasil.
- Maia, T. L. (2013). Uso de medicamentos em gestantes atendidas no sistema único de saúde de braço do norte (sc). *Comitê de ética em pesquisa - cepunisul*. Brasil.
- Maria G. D. J. (2012). *Aderência autorreferida a medicamentos prescritos durante a gestação*.
- Nakamura, M. U., Luizkulay J. & Marisa P. (2008). Uso de fármacos na gravidez: benefício e custo. *Revista brasileira de ginecologia e obstetrícia*.
- OMS, Organização Mundial da Saúde.
- Ribeiro, k. R. & Lidia L. B. L, (2013). Estudo farmacoepidemiológico: o uso de medicamentos por gestantes. *Revista eletrônica de farmácia* 10.
- Richter, F. M., Rigo, M. P. M. & De Castro, L. C. (2016). Utilização de medicamentos por gestantes usuárias do sistema único de saúde em um município do vale do Taquarirs. *Revista destaques acadêmicos*, 8 (3).
- Rocha, R. S. (2013). Consumo de medicamentos, álcool e fumo na gestação e avaliação dos riscos teratogênicos. *Revista Gaúcha de Enfermagem* 34.2.
- Rodrigues, R. P. (s/a). *Riscos do uso de antidepressivos durante a gravidez*.
- Rondonópolis, M. G. (s/d). Avaliação do uso de medicamentos por gestantes em unidades básicas de saúde de. *Revista eletrônica gestão & saúde*.

- Segura, F. A. K. & Regina C. C. F. (2016). Utilização de medicamentos durante a gravidez: um estudo de revisão. *Revista Saúde* 9.1-2.
- Souza R. A. (2013). *Risco potencial do uso de medicamentos durante a gravidez e a lactação*.
- Wronski, J. L, et al. (2016). Uso do crack na gestação: vivências de mulheres usuárias. *Revista de enfermagem ufpe online* 4.
- Vieira, A. E. S. (2013). *Reações adversas a medicamentos em gestantes internadas em uma unidade de alto risco na cidade de Aracaju/SE*.

32. Prevalência da febre tifoide na Africa Austral, 2007-2017

Cidalina Manuel Muahache

cidalinamanuelmuahache@gmail.com

Jermias Antonio Moquito

jamuquito@gmail.com

Resumo

A febre tifoide é uma doença infecto-contagiosa causada pela ingestão da bactéria *Salmonella* entérica sorotipo Typhi (*Salmonella typhi*) em alimentos ou água contaminados. A *Salmonella* entérica sorotipo Typhi é um bacilo gram-negativo, não esporulado, móvel. Os bacilos são aeróbios pertencem à família Enterobacteriaceae. Os sintomas mais frequentes são: febre alta, dores de cabeça, mal-estar geral, falta de apetite, retardamento do ritmo cardíaco, aumento do volume do baço, manchas rosadas no tronco, prisão de ventre ou diarreia e tosse seca. O estudo objectivou-se em analisar a prevalência da febre tifoide em alguns países da África Austral nos anos de 2007 a 2017. Trata-se de uma revisão bibliográfica sistemática, uma investigação básica, de abordagem quali-quantitativa e do tipo exploratório. Os dados bibliográficos foram adquiridos a partir de buscas online do Google Académico, PubMed, Scielo e Revista de Saúde Pública de São Paulo; para a análise de dados utilizou-se o SPSS V20 e Excel 2007. Dos 4 países seleccionados para o estudo, o país de Angola tem maior número de casos tendo uma percentagem de 76% e a África do Sul 4%; as crianças é a faixa etária mais afectada com uma frequência de 50%, enquanto os idosos apresentam 0% de frequência dos artigos consultados; o sexo masculino tem uma frequência de 67% e o feminino 37%. Notou-se que Angola é o país com mais prevalência da febre tifoide entre os 4 países seleccionados para o estudo; a frequência da febre tifoide diminui com o aumento da idade; os homens são os mais afectados pela febre tifoide que as mulheres.

Palavras – Chave: África Austral; Febre tifoide; Prevalência; *Salmonella Typhi*.

Introdução

A febre tifoide é uma doença bacteriana aguda de distribuição mundial. É causada pela *Salmonella enterica* sorotipo Typhi (Gentil, 2008). A febre tifoide é uma enfermidade infecciosa, que acomete exclusivamente o homem e constitui grave problema de saúde pública nos países em desenvolvimento (Souza et al. 2010). É uma doença associada a precárias condições de saneamento, abastecimento da água, higiene pessoal e ambiental (Costa, 2016), nas áreas onde o acesso ao saneamento básico e ao abastecimento de água é limitado, estima-se que há uma maior frequência da doença (Santos, 2014).

A *Samonella* é uma bactéria pertencente à família *Enterobacteriace*, conhecida mundialmente como o agente causador de toxi-infecções alimentares em seres humanos. O género *Salmonella* compreende bacilos Gram-negativos com diâmetro em torno de 0,7 µm, não esporulados, em geral móveis com flagelos peritríquios, com excepção dos sorovares *S. gallinarum* e *S. pullorum*.

Possuem temperatura óptima de crescimento em torno de 37°C, são aeróbios facultativos, formam colónias que medem cerca de 2 a 4 mm de diâmetro (Macedo, 2017).

Os antígenos de interesse para o diagnóstico de febre tifoide são (Date et al., 2014):

- **Antígeno O:** para a *Salmonella enterica* sorotipo Typhi, é o antígeno somático específico, de natureza glicidolipídica, altamente tóxico, identificando-se com a endotoxina do tipo O. É termoestável.
- **Antígeno H:** flagelar, é de natureza protéica; a composição e a ordem dos aminoácidos da flagelina determinam a especificidade flagelar. É termolábil.
- **Antígeno Vi:** é um antígeno de superfície que parece recobrir o antígeno O, não permitindo a sua aglutinação. É termolábil.

Esses três antígenos determinam anticorpos aglutinadores específicos: anti-O, anti-H e anti-Vi.

Igerida a salmonella, o ácido gástrico constitui a primeira barreira natural contra *Salmonella*. Aquela que consegue transpor essa barreira chega ao intestino delgado e, após invadir a parede do **órgão**, alcança a circulação sanguínea. A bactéria atravessa o epitélio intestinal e por meio do ducto torácico alcança a corrente sanguínea, por intermédio da qual se espalha por todo o organismo podendo afectar qualquer órgão, principalmente os do sistema reticuloendotelial, razão pela qual a hepatoesplenomegalia é um achado frequente; abscessos no fígado e hepatites, às vezes severas, são algumas das complicações hepáticas que podem ser observadas na febre tifoide, atinge preferencialmente órgãos do sistema fagocítico monocitário, como fígado, baço, medula óssea e vesícula biliar (Bastos, et al., 2008).

A transmissão da febre tifoide pode ocorrer em duas maneiras (Gentil, 2008):

a) **Transmissão directa**

O contágio pode ocorrer pelo contacto directo (mão/boca) com fezes, urina, secreção respiratória, vômito ou pus proveniente de indivíduo infectado.

b) **Transmissão indirecta**

Este contágio ocorre através da ingestão de água ou alimentos contaminados.

A sintomatologia clássica da doença consiste em febre prolongada, cefaleia, mal-estar geral, anorexia, bradicardia relativa, esplenomegalia, manchas rosadas no tronco (roséolas tíficas), desconforto abdominal (constipação em adultos e diarreia em crianças) e tosse seca. Esses sintomas são expressos ao final do período de incubação, onde a bactéria cai na corrente sanguínea, multiplicando-se no interior de algumas células de defesa (Bastos, et al. 2008).

Sua complicação pode levar a hemorragia intestinal, pneumonia, colecistite, perfuração intestinal com peritonite, septicemia e óbito (Santos, 2014).

Existem dois métodos de diagnóstico, os laboratoriais (hemocultura, coprocultura, urocultura, mielocultura) que é realizado por isolamento e identificação do agente etiológico, e os diferenciais (exames entéricos) que são atribuídos à falta de um quadro clínico específico e esclarecedor, tendo em vista que a febre tifoide pode ser uma assintomática, o que pode desencadear variações dos sintomas entre os pacientes e ser confundidos com os de outras doenças (Macedo, 2017).

As medidas indicadas para a prevenção estão basicamente ligadas à higienização de alimentos em condições favoráveis. Contudo, a vacina polisacarídica indicada para crianças a partir de dois anos e para pessoas que viajarem para lugares com índice endêmicos da doença, estimula as células de defesa, para que as próprias possam combater a bactéria, fazendo com que ela seja eliminada do organismo. Todavia, a vacina polisacarídica, é uma vacina inativada, por isso não é uma vacina imunizadora e só reage contra a infecção da *Salmonella Typhi*, descartando a possibilidade de outras espécies de *Salmonella* (Bastos, et al., 2008).

O tratamento da doença é quase sempre ambulatorial. A internação é indicada para os casos graves. O antibiótico de escolha dependerá do quadro clínico da doença e do perfil de sensibilidade aos antimicrobianos. O cloranfenicol, ainda é considerado fármaco de primeira escolha para o tratamento, embora, em 1972 tenham sido identificadas cepas resistentes a esse medicamento no México, Índia, Tailândia e Peru, também pode se utilizar a ampicilina, sulfametoxazol-trimetoprima, amoxicilina ou ainda, em situações que impedem o emprego destes, recomenda-se o uso de ciprofloxacino, ofloxacino ou ceftriaxona. A resistência de cepas de *Salmonella typhi* para estes fármacos tem se tornado comum, particularmente em certas

regiões da Ásia e América Latina, onde os fármacos de escolha nesta situação são azitromicina, fluoroquinolonas ou cefalosporinas de terceira geração (Neves, 2016).

Epidemiologia mundial da febre tifoide

A febre tifoide é ainda um grande problema de saúde pública afetando no mínimo 20 a 30 milhões de pessoas com uma significativa mortalidade em países em desenvolvimento. A ocorrência é maior em países em desenvolvimento da Ásia, África, América Central e do Sul (Scodro. 2008).

Na Europa, é considerada uma área com baixa incidência de febre tifoide (3 casos por 100.000 habitantes), nesta área havia 19.142 casos de febre tifoide ; no leste, com 15 940 casos e uma incidência de 5 casos por 100 000 habitantes, no sul da Europa existem 2 785 casos de febre tifoide com uma incidência de 2 casos por 100 000 habitantes; na Europa Ocidental existem 276 casos com uma incidência de menos de 1 caso por 100.000 habitantes e no norte da Europa houve 143 casos com uma incidência de menos de um caso Apor 100.000 habitantes (Angarita, 2016).

Na Ásia, em 2000, estimou-se que mais de 2,16 milhões de episódios de febre tifoide ocorreram em todo o mundo, resultando em 216.000 mortes, e que mais de 90% desta morbidade e mortalidade ocorreram na Ásia. Embora a melhoria da qualidade da água e saneamento constitua soluções definitivas para esse problema (Ochiai RL, Acosta & Danovaro-Holliday, 2008) .

Na Oceânia existem 4.656 casos de febre tifoide com uma incidência de 15 casos por 100.000 habitantes, na Melanésia foram estimados 3.879 casos de febre tifoide (por extrapolação) com uma incidência de 60 casos por 100.000 habitantes, na Polinésia. houve 4 656 casos de febre tifoide com uma incidência de 59 casos por 100 000 habitantes; na Micronésia, estimaram-se 326 casos de febre tifoide (estimados por extrapolação) com uma incidência de 60 casos por 100 000 habitantes e na Austrália e na Nova Zelândia havia 62 casos, com uma incidência mais baixa de um caso por 100 000 habitantes; A Austrália foi classificada como uma região com baixa incidência; Melanésia, Micronésia e Polinésia foram classificadas como áreas de incidência média (Angarita, 2016).

Na América do Norte havia 453 casos de febre tifoide com uma taxa de incidência de menos de um caso por 100.000 habitantes; na América Latina, houve 273 518 casos com uma incidência de 53 casos por 100 mil habitantes; os casos ocorreram principalmente na América do Sul, com 174.465 casos e uma taxa de incidência de 51 casos por 100.000 habitantes; seguido pela América Central com 79.164 casos e uma taxa de incidência de 58 casos por 100.000 habitantes e finalmente o Caribe com 19.889 casos e uma taxa de incidência de 53 casos por 100.000 habitantes; Todas as regiões da América Latina são classificadas como uma região com incidência média de febre tifoide (John, Stephen & Eric, 2015). No Brasil, o estudo feito de 2010 a 2013, foram registrados 502 casos da febre tifoide (Santos, 2017).

Febre Tifoide em África foi estimada em 7,2 por 100.000 pessoas por ano, o dobro do sul da Ásia e 25 a 70 vezes do resto do mundo. Febre tifoide aparece particularmente nas regiões com problemas economias, com elevados casos em Quênia, Paquistão, Índia e Indonésia, onde a doença está associada a assentamentos informais urbanos. Inúmeras lacunas de dados permanecem em relação à febre tifoide em países de baixa e média renda incluindo factores associados à morte entre pacientes com febre tifoide (Imanishi, 2014).

As estimativas sugerem uma incidência moderada de febre tifoide de 10 a 100 casos - 100.000 pessoas maioria dos países africanos, com a incidência mais alta infância. Na África Oriental, a incidência foi estimada em 39 a 100.000 pessoas por ano. Recentemente, quantidades crescentes de dados sobre a prevalência de diferentes patógenos encontrados em crianças que se apresentam em unidades de saúde na África relatado. Estes dados aumentaram consideravelmente o perfil de infecções por salmonela não tifoide (MacLennan, 2013) .

Epidemiologia da febre tifoide em alguns países da África Austral

Na África do Sul, algumas áreas rurais permanecem endêmicas para a febre tifoide e essas áreas estão associadas à falta de água potável. A doença tornou-se incomum na maioria das áreas urbanizadas do país, onde o abastecimento seguro de água é garantido. Nos últimos anos, o número de casos de febre tifoide notificados na África do Sul diminuiu. No entanto, surtos de febre tifoide ocorrem ocasionalmente no país: um recente surto de febre tifoide ocorreu em 2012 na cidade de Delmas. Em Maio de 2010, registou-se um aumento dos casos de S. Typhi no distrito de Pretória. Nos últimos anos, este distrito foi associado a muito poucos casos de S.

Typhi, com apenas três casos notificados à Unidade de Referência para Doenças Entéricas (EDRU) do Instituto Nacional de Doenças Transmissíveis (NICD) durante o período de 2008-2009 (Lutterloh, et al., 2012).

Estudos feitos pelo Centro de Doenças Entéricas (CED) do Instituto Nacional de Doenças Transmissíveis na África do Sul a partir de 2003 até 2013, especificamente, solicitou que todos os laboratórios de diagnóstico na África do Sul enviassem todos dados de Salmonella Typhi isolados para a DEC e realizar auditorias para identificar casos confirmados laboratorialmente adicionais de febre tifoide (Keddy, et al. 2016).

Estudou-se sobre a prevalência da febre tifoide em Malawi no ano de 2015, verificou-se que um dos principais surtos de febre tifoide no Malawi ocorreu de Março a Novembro de 2009 no distrito de Mwanza, onde foram identificados 303 casos em 18 aldeias. Destes, 214 foram suspeitos, 43 foram prováveis e 46 foram confirmado (Mbakaya, et al. 2015). Estudo feito no mesmo ano, em Blayantre, Malawi, constatou que desde 2011 houve um aumento substancial no número de casos confirmados de Salmonella Typhi, o número de casos de tifo aumentou de 14 por ano durante 1998-2010 para 843 casos em 2013. Outro estudo estudo feito no ano de 2017 na mesma cidade de Blantyre, notou-se um aumento de casos desde os anos de 1998 a 2010 com 14 casos de febre tifoide por ano para 782 casos no ano de 2014 (Imanishi, 2013).

Harare, a capital do Zimbabwe, experimentou várias infecções entéricas epidémicas nos últimos anos: em 2008 e 2009, e novamente em 2010, epidemias de cólera afectou grandes partes do país, enquanto em 2010, Harare experimentou uma epidemia de febre tifoide, a partir de 17 de Março de 2012, um total de 3795 febre tifoide havia sido relatada, dos quais 62 (1,2%) foram confirmados por diagnóstico laboratorial. Duas mortes foram relatadas, correspondendo a uma letalidade proporção de 0,05% (Polonsky, 2014).

Em Angola, a febre tifoide continua a ser considerada uma das doenças com as maiores taxas de prevalência. Os números referentes às recentes notificações mostram que os casos de infecção aumentaram de 2008 a 2015, registando, em média, um incremento de 28 000 novos casos todos os anos (Universidade Católica de Angola, 2016). A Febre Tifoide constitui a quinta causa mais frequente entre as doenças de notificação obrigatória. Dos casos reportados, cerca de 0,06% faleceram; a taxa de letalidade da doença foi superior à do ano anterior (0,05%). No ano 2015,

registrou-se uma taxa de prevalência de mortalidade 1.511,3 e 0,9 por 100.000 habitantes, comparativamente ao igual período de tempo do ano anterior em que adoeceram e morreram 1.293,29 e 0,63 por 100.000 habitantes (Centros Nacional de Processamento de dados epidemiológicos, 2015).

Um estudo feito na fronteira entre Moçambique e Malawi identificou um total de 303 pessoas com início de doença entre 1 de Março e 13 de Novembro de 2009 atendeu à definição de caso; 214 suspeitos, 43 prováveis e 46 casos confirmados (Lutterloh, et al. 2012). Um outro estudo feito em Moçambique foi para determinar a presença de *S. Typhi* em amostras de vesícula biliar obtidas de 99 cadáveres adultos (óbitos intra-hospitalares) de Moçambique (Lovane, et al. 2016).

Problematização

Pergunta principal: qual é o actual estado da febre tifoide em relação a África Austral?

Objectivos

Objectivo geral

Analisar a prevalência da febre tifoide para alguns países da África Austral.

Objectivos específicos

- Descrever a frequência da febre tifoide em alguns países da África Austral;
- Determinar a faixa etária com maior frequência da febre tifoide na África Austral;
- Especificar o sexo que demonstra alta frequência da febre tifoide da África Austral.

Justificativa

O tema tratado na presente revisão sistemática foi escolhido porque actualmente o número de casos da febre tifoide vem aumentando gradualmente ao nível do mundo, foi do interesse dos investigadores procurar saber qual seria o estado actual da febre tifoide na África Austral, tendo como países alvos, a África do sul, Angola, Malawi e Zimbabwe.

Metodologia

Trata-se de uma investigação básica de abordagem quali-quantitativa, do tipo exploratório. A revisão sistemática da literatura foi realizada no segundo semestre de 2018 os dados bibliográficos foram adquiridos a partir de buscas on-line do Google Académico, PubMed, Scielo e Revista de Saúde Pública de São Paulo num período compreendido de 2007 a 2017; para a análise de dados utilizou-se o SPSS V20 e Excel 2007.

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave em português: África Austral; Febre tifoide, Prevalência; Salmonella Typhi para a plataforma do Google Académico, sem nenhum critério e obteve-se 226 artigos, depois de limitar-se o período de publicação de 2007 a 2017, obteve-se 175 artigos, sendo rejeitados 51 artigos.

Na mesma plataforma em inglês utilizou-se as seguintes palavras - chave: Prevalence; Salmonella typhi; Southern Africa; Typhoid fever, sem período delimitado obteve-se 12000 artigos, após aplicar-se o período de publicação de 2007 a 2017, obteve-se 7890 artigos, excluindo-se 4110 artigos. Totalizando neste motor de busca obteve-se 8065 artigos e excluiu-se no total 4161 artigos.

No motor de busca, PubMed, utilizou-se palavras em inglês: Prevalence; Salmonella typhi; Southern Africa; Typhoid fever e obteve-se 16 artigos no período de publicação de 2007 a 2017, não tendo nenhum excluído.

Na plataforma de Scielo, utilizou-se as palavras – chave em português: Febre tifoide, Prevalência; Salmonella Typhi e obteve-se 566 artigos, não tendo nenhuma exclusão.

No motor de busca da Revista de Saúde Pública de São Paulo utilizou-se as palavras – chave: Febre tifoide, Prevalência; Salmonella Typhi e obteve-se um total de 468 artigos.

Totalizando os artigos obtidos dos 4 motores de buscas, obteve-se um universo de 9109 artigos.

Ao aplicar-se o critério de resposta a pelo menos um objectivo do tema da revisão sistemática, 28 artigos foram seleccionados, estes foram considerados os mais intimamente ligados ao tema, rejeitando-se 9081 artigos.

Quadro 1: Lista de artigos, autores e fontes online

Autor do Artigo	Título do Artigo	Fonte online
Gentil K, Leitão MT & Ferreira D	Manual integrado de vigilância e controle da febre tifoide	Google Acadêmico
Date KA, Bentsi-Enchill AD, Fox KK, et al.	Typhoid Fever Surveillance and Vaccine Use — South-East Asia and Western Pacific Regions, 2009–2013	Google Acadêmico
Souza C de O, Ramos FL de P, Mota C de M, et al.	Resistência antimicrobiana de Salmonella Typhi identificadas no Estado do Pará, Brasil	Scielo
Costa YA, Silva FSH da, Cavalcante MTB de S, Vandesmet LCS.	Salmonella Typhi: Uma abordagem clínica e microbiológica. 2016	Revista de Saúde de São Paulo
Santos VFN dos. 2014	Incidência da febre tifoide e sua distribuição no Brasil - Um estudo com base nos dados do CVE/SINAN dos anos 2010 a 2013.	Google Acadêmico
Macedo AT de, Santos JCB, Coelho RR.	Intoxicações por Clostridium botulinum, Vibrio cholerae E Salmonella typhi mo Brasil entre os anos de 2001 e 2014	Scielo
Bastos FC, Lima KVB, Sá LLC de, Souza C de O, Lopes ML, Ramos FL de P.	Variabilidade genética de amostras de Salmonella Typhi isoladas de surto e de casos esporádicos ocorridos em Belém	Google Acadêmico
Neves AIL, Silva LG, Dantas EOS.	Aspectos gerais da febre tifoide . Semin Biomed Univag	Scielo
Mweu E, English M., April 2008	Typhoid fever in children in Africa, Tropical Medicine and International Health	PubMed
Scodro RB de L, Pádua	Relato de caso de febre	Google Acadêmico

RAF de, Ghiraldi LD.	tifoide no Município de Maringá, Estado do Paraná	
Angarita, JCM.	Informe del evento tifodea y paratifodea, hasta el periodo epidemiológico III	PubMed
Ochiai RL, Acosta CJ Danovaro-Holliday MC.	A study of typhoid fever in five Asian countries: disease burden and implications for controls	PubMed
John A, Stephen P, Eric D.	The Global Burden of thipoid fever	PubMed
Imanishi M, Kweza PF, Slayton RB, et al.	Household Water Treatment Uptake during a Public Health Response to a Large Typhoid Fever Outbreak in Harare, Zimbabwe	Google Académico
MacLennan CA & Levine MM.	Invasive nontyphoidal <i>Salmonella</i> disease in Africa: current status, Expert Review of Anti-infective Therapy	Google Académico
Smith AM, Keddy KH, Ismail H.	International collaboration tracks typhoid fever cases over two continents from South Africa to Australia Journal of Medical Microbiology	PubMed
Keddy KH, Sooka A, Smith AM, Musekiwa A, Tau NP, Klugman KP, et al.	Typhoid Fever in South Africa in an Endemic HIV Setting	Google Académico
Mbakaya BC, Mutseyekwa FM, Munodawafa AC, et al.	Factores associated with development of typhoid fever at Kaziwini coal mining area in Rumphidistrit, Malawi: A Retrospective Case Control Study	PubMed
Lutterloh E, Likaka A, Sejvar J, et al.	Multidrug-Resistant Typhoid Fever With Neurologic Findings on the Malawi-Mozambique Border	Google Académico
Pitzer VE, Feasey NA, Msefula C, Mallewa J, et al	Mathematical Modeling to Assess the Drivers of the	PubMed

	Recent Emergence of Typhoid Fever in Blantyre, Malawi	
Polonsky JA, et al.	Descriptive Epidemiology of Typhoid Fever during an Epidemic in Harare, Zimbabwe	Google Académico
Universidade Católica de Angola.	Relatório social de angola 2015, Universidade Católica de Angola	Google Académico
Centros Nacional de Processamento de dados epidemiológicos.	Boletim Epidemiológico 2015	Google Académico
Lovane L, Martínez MJ, Massora S, et al.	Carriage prevalence of Salmonella enterica serotype Typhi in gallbladders of adult autopsy cases from Mozambique	Google Académico
Samba N.	Vigilância Epidemiológica de Doenças Infecciosas de Origem Bacteriana na Província do Cuanza-Norte	Google Académico
Dewan AM, Corner R, Hashizume M, et al.	Typhoid Fever and Its Association with Environmental Factors in the Dhaka Metropolitan Area of Bangladesh: A Spatial and Time-Series Approach	PubMed
Paul UK, Bandtopadhyay A.	Typhoid fever: a review. International Journal of Advances in Medicine	Google Adémico
Rocha DCC, et al.	Perfil epidemiológico e caracterização molecular de Salmonella Typhi	Revista de Saúde de São Paulo

Fontes: Autores, 2017.

Fluxograma de busca de artigos

Google Académico

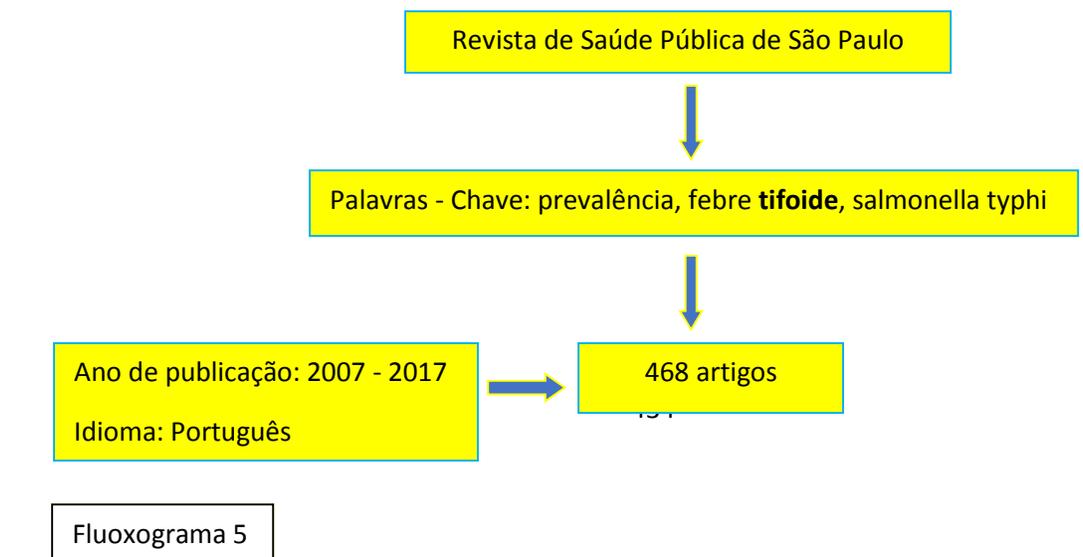
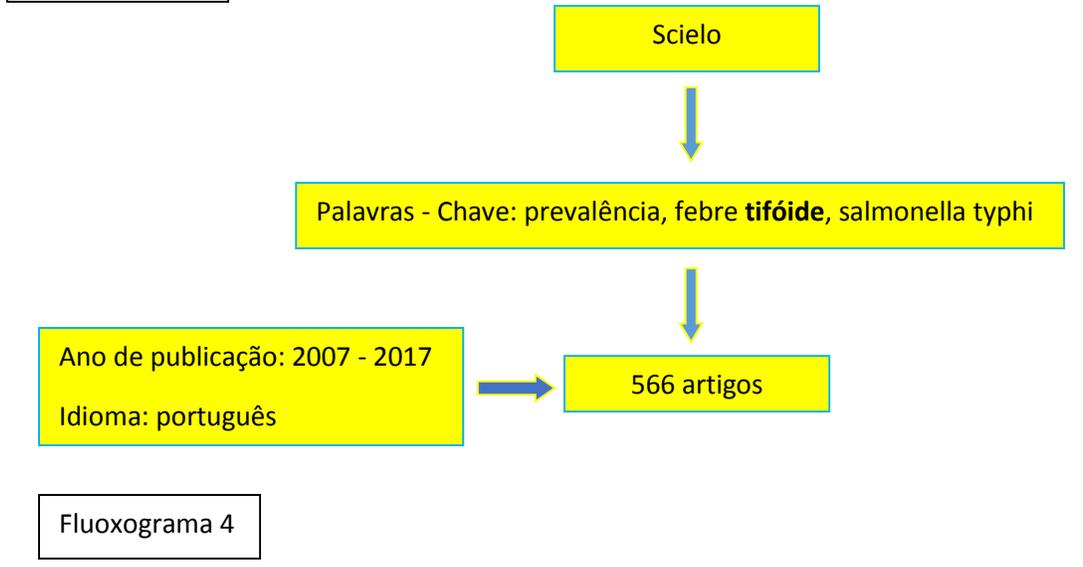
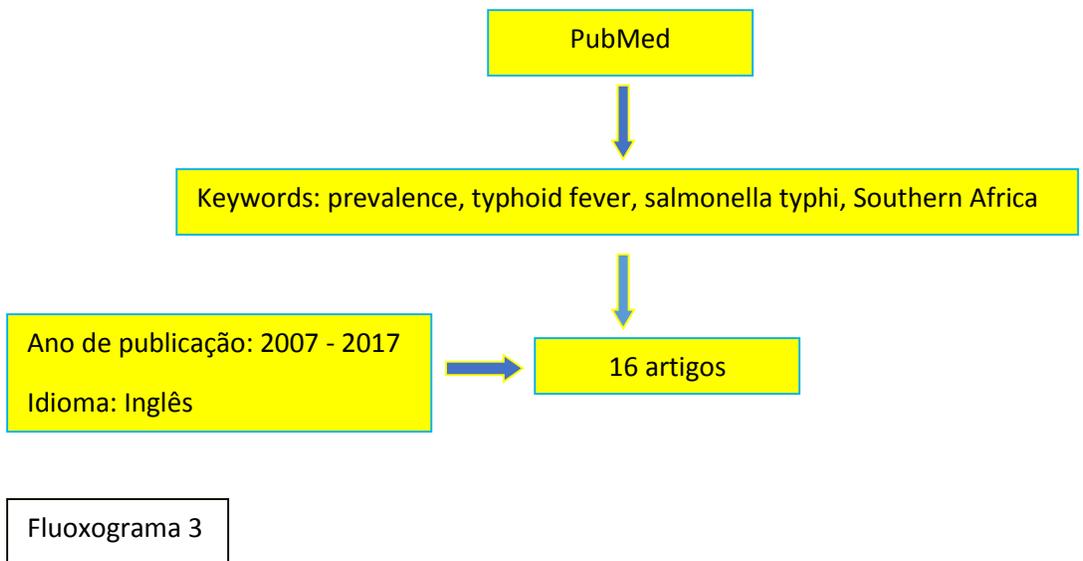


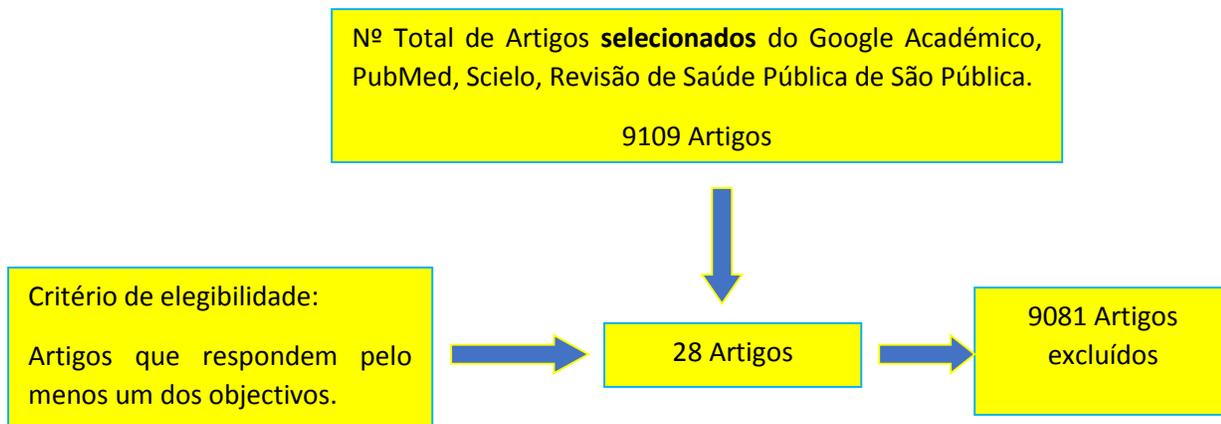
Palavras – Chave: prevalência, febre tifoide, salmonella typhi, África Austral



Atualização de Dados

Atualização de Dados





Fluoxograma 6

Crítérios de selecção dos artigos

Crítério de inclusão: todo o artigo publicado no período compreendido entre os anos 2007 a 2017, que responda pelo menos a um dos objectivos e intimamente ligado ao tema.

Crítério de exclusão: todo o artigo que respondesse pelo menos a um dos objectivo, mas que não foi publicado no período de 2007 a 2017

Crítério de não inclusão: qualquer artigo que não trata do tema.

Resultados

Na realização desta revisão sistemática, utilizou-se 28 artigos para a obtenção dos resultados referentes à distribuição da febre tifoide em alguns países da África Austral, dos anos 2007 a 2017, verificou-se que Angola tem uma percentagem muito elevada de casos de febre tifoide comparada com os outros três países também da África Austral, tendo 76% de prevalência. A África do Sul é o país com prevalência mais baixa da febre tifoide com uma percentagem de 4%, estes resultados encontram-se na Tabela 1 e no Gráfico 1.

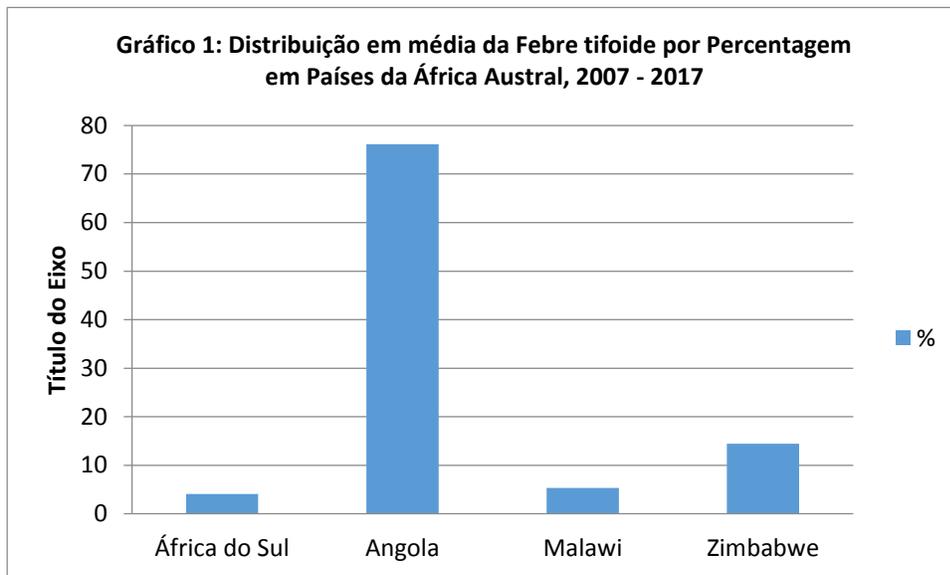
Segundo os artigos seleccionados para esta revisão sistemática a faixa etária com maior frequência da febre tifoide é das crianças, com uma frequência relativa de 50%, os idosos apresentam uma frequência mínima de 0%. Pode-se encontrar estes resultados na Tabela 2 e Gráfico 2.

No que diz respeito ao sexo com maior frequência, os artigos consultados para a realização desta revisão sistemática estima-se que o sexo masculino tem uma frequência de 66,7% e o sexo feminino com 33,3%. Tabela 3 e Gráfico 3.

Tabela 1: Prevalência em média da febre tifoide em alguns países da África Austral, 2007 – 2017.

País	Média de nº de Casos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
África do Sul	1066	0,04	4%
Angola	20000	0,76	76%
Malawi	1407	0,05	5%
Zimbabwé	3795	0,15	15%
Total	26268	1	100%

Gráfico 1: Prevalência em média da Febre tifoide por Percentagem em Países da África Austral, 2007 - 2017



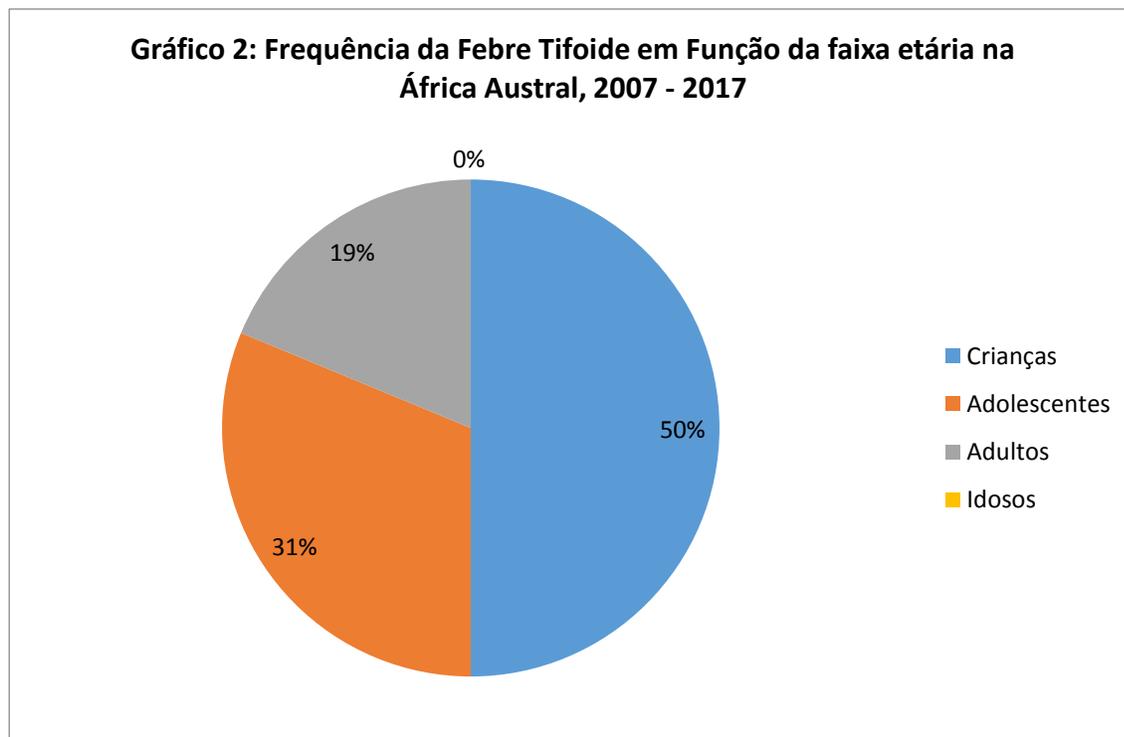
Fonte: Autores, 2018 (Excel 2007).

Tabela 2: Frequência da febre tifoide em função da Faixa Etária na África Austral, 2007 – 2017

Faixa etária	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Crianças	8	50,0	50,0	50,0
Adolescentes	5	31,3	31,3	81,3
Adultos	3	18,8	18,8	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Fonte: Autores, 2018 (SPSS, V20).

Gráfico 2: Frequência da Febre Tifoide em Função da faixa etária na África Austral, 2007 - 2017



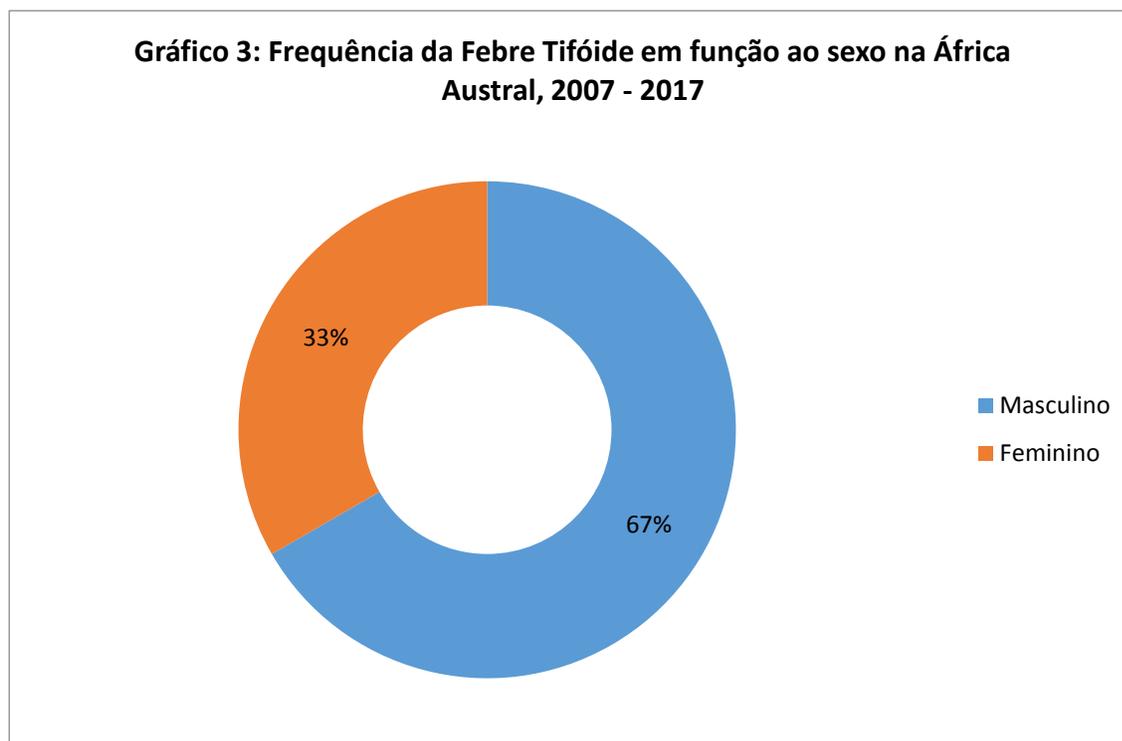
Fonte: Autores, 2018 (Excel 2007).

Tabela 3: Frequência da febre tifoide em função do sexo na África Austral, 2007 – 2017

Sexo	Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Cumulativa
Masculino	6	66,7	66,7	66,7
Feminino	3	33,3	33,3	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Fonte: Autores, 2018 (SPSS V20).

Gráfico 3: Frequência da Febre **Tifoide em** função ao sexo na África Austral, 2007 - 2017



Fonte: Autores, 2018 (Excel 2007).

Discussão

Segundo os artigos consultados para este estudo, dos 4 países seleccionados, o país de Angola é responsável por maior parte de casos de febre tifoide tendo uma prevalência de 76% dos casos entre estes países, seguido de Zimbábue com 15%, Malawi 5%, enquanto a África do sul tem a prevalência mais baixa de 4%. Um estudo feito em Angola mostra que este crescimento progressivo de novos casos registados todos os anos está directamente relacionado com a acentuada degradação das condições de uso e consumo de água e alimentos, por outro lado há que notar que o mais recente universo de pessoas afectadas pela febre tifoide vem sendo constituído pela população de estrangeiros a residir em Angola (Samba, 2015).

Os resultados desta revisão sistemática apontam a faixa etária de crianças como sendo ela a faixa com maior frequência da febre tifoide com 50%, este resultado também foi encontrado em artigos que dizem, a prevalência da febre tifoide foi mais alta para a faixa etária de 0 a 4 anos (Dewan, 2013). Obviamente, as maiores taxas específicas por idade de doenças tifoide e afins são suportadas por crianças e adultos jovens (Paul, 2017). Enquanto outros artigos apontam a adolescência (11 a 21 anos) como a faixa com mais frequência (Rocha, et al. 2014). Estudos mostram que o número de casos da febre tifoide diminui com o aumento da idade (Samba, 2015). De acordo a Tabela e o Gráfico 2 do nosso estudo mostra este decrescimento da prevalência desta doença na medida em que a idade aumenta, com isto verificou-se que a faixa etária de idosos apresenta uma frequência de 0% nos artigos seleccionados. Como foi dito as crianças têm uma frequência de 50% nos artigos consultados, seguidos de adolescentes com 31%, depois os adultos com 19% e por fim os idosos com 0%.

No que se refere ao sexo com maior frequência da febre tifoide, os resultados obtidos nesta revisão sistemática através dos artigos seleccionados para o estudo mostram que o sexo masculino é o que tem maior frequência da febre tifoide de 67% enquanto o sexo feminino apresenta a frequência de 33% nos artigos seleccionados. Outros artigos também mostram que nos homens é frequente a febre tifoide (MacLennan, 2013). Enquanto o estudo feito na fronteira entre Moçambique e Malawi mostrou que nas mulheres é mais frequente a febre tifoide (Lutterloh, 2012).

Conclusão

No fim desta revisão sistemática é possível concluir que dos 4 países da África Austral o país com maior prevalência da febre tifoide é Angola pelo facto de este apresentar maior número de estrangeiros que faz com que esta doença se alastre afectando um maior número de pessoas, isto segundo o estudo feito em Angola referente a febre tifoide, porém, a África do sul mostrou ser o país com uma prevalência mínima desta doença. A faixa etária com maior frequência desta doença é a das crianças e sendo os idosos com a prevalência mínima, sendo possível constatar que o número de casos da febre tifoide diminui com aumento da idade. E por fim o sexo masculino é o mais afectado por febre tifoide comparativamente às mulheres.

Referências Bibliográficas

- Bastos FC, et al. (2008). Variabilidade genética de amostras de Salmonella Typhi isoladas de surto e de casos esporádicos ocorridos em Belém, Brasil. *J Bras Patol E Med Lab*; 44(4):271–6.
- Centros Nacional de Processamento de dados epidemiológicos. *Boletim Epidemiológico* 2015, (15ª. ed.).
- Costa YA, Silva FSH da, Cavalcante MTB de S, Vandesmet LCS. (2016) Salmonella Typhi: Uma abordagem clínica e microbiológica. Volume 1(Número 1).
- Date KA, Bentsi-Enchill AD, Fox, et al. (2014) KK, Typhoid Fever Surveillance and Vaccine Use — South-East Asia and Western Pacific Regions, 2009–2013, *MMWR*, October 3/ Vol. 63
- Dewan AM, et al. (2013). Typhoid Fever and Its Association with Environmental Factors in the Dhaka Metropolitan Area of Bangladesh: A Spatial and Time-Series Approach *PLoS Negl Trop Dis*
- Gentil K, Leitão MT & Ferreira D, (2008). Manual integrado de vigilância e controle da febre tifoide. (1ª. ed.). Brasília - DF: Editora MS;. (Série A).
- Imanishi M, et al. (2014). Household Water Treatment Uptake during a Public Health Response to a Large Typhoid Fever Outbreak in Harare, Zimbabwe *Am. J. Trop. Med. Hyg.*, 90(5),.
- John A, Stephen P, Eric D. (2015). The Global Burden of thipoid fever. *Organización Mundial de la Salud*.
- Keddy KH, et al. (2016). Typhoid Fever in South Africa in an Endemic HIV Setting. *PLoS ONE*.
- Lovane L, et al. (2016). Carriage prevalence of Salmonella enterica serotype Typhi in gallbladders of adult autopsy cases from Mozambique, *J Infect Dev Ctries*.
- Lutterloh E, Likaka A, Sejvar J, et al. Multidrug-Resistant Typhoid Fever With Neurologic Findings on the Malawi-Mozambique Border, *Clinical Infectious Diseases*, Volume 54, Issue 8, 15 April 2012.

- Macedo AT de, Santos JCB, Coelho RR. (2017) Intoxicações por *Clostridium botulinum*, *Vibrio cholerae* E *Salmonella typhi* no Brasil entre os anos de 2001 e 2014. *Rev Ceuma Perspect*; Volume 30.
- MacLennan CA & Levine MM. (2013). Invasive nontyphoidal *Salmonella* disease in Africa: current status, *Expert Review of Anti-infective Therapy*, 2013, 11:5,443-446.
- Mbakaya BC, et al. (2015). Factores associated with development of typhoid fever at Kaziwini coal mining area in Rumphi distrit, Malawi: A Retrospective Case Control Study, *European Scientific Journal* November 2015 edition vol.11.
- Mweu E & English M (2008). Typhoid fever in children in Africa, *Tropical Medicine and International Health*, volume 13.
- Neves AIL, Silva LG, Dantas EOS. (2016). Aspectos gerais da febre tifoide . *Semin Biomed Univag*.
- Paul UK, Bandtopadhyay A. (2017). Typhoid fever: a review. *International Journal of Advances in Medicine*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 300-306.
- Pitzer VE, et al. (2015). Mathematical Modeling to Assess the Drivers of the Recent Emergence of Typhoid Fever in Blantyre, Malawi, *Clinical Infectious Diseases*, Volume 61, Issue suppl_4, 1.
- Polonsky JÁ, et al. (2014). Descriptive Epidemiology of Typhoid Fever during an Epidemic in Harare, Zimbabwe, 2012, *PLoS ONE*.
- Rocha D. C. C, et al. (2014). Perfil epidemiológico e caracterização molecular de *Salmonella Typhi*, *Rev Pan-Amaz Saude*.
- Samba N. (2015). Vigilância Epidemiológica de Doenças Infecciosas de Origem Bacteriana na Província do Cuanza-Norte, Setembro.
- Santos VFN dos (2014). Incidência da febre tifoide e sua distribuição no Brasil - Um estudo com base nos dados do CVE/SINAN dos anos 2010 a 2013; Volume 1.
- Scodro RB de L, Pádua RAF de & Ghiraldi LD. (2008). Relato de caso de febre tifoide no Município de Maringá, Estado do Paraná. *Rev Soc Bras Med Trop. Angarita, JCM*, (2016). Informe del evento tifodea y paratifodea, hasta el periodo epidemiológico III, Colombia.
- Smith A. M., Keddy, K. H. & Ismail H, (2013). International collaboration tracks typhoid fever cases over two continents from South Africa to Australia *Journal of Medical Microbiology*.
- Souza C de O, Ramos FL de P, Mota C de M, et al (2010). Resistência antimicrobiana de *Salmonella Typhi* identificadas no Estado do Pará, Brasil. *Rev Pan-Amaz Saúde*;1(2):61–5.
- Universidade Católica de Angola. (2016) Relatório social de angola 2015, Universidade Católica de Angola.