



EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

NÚMERO
ESPECIAL

2018

INVESTIGAÇÃO
REVISTA
PORTUGUESA
DE **EDUCACIONAL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA EDITORA **PORTO**

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO
PROCESSOS DE ENSINO E INCLUSÃO

NÚMERO
ESPECIAL

2018

INVESTIGAÇÃO
REVISTA
PORTUGUESA
DE **EDUCACIONAL**

ÍNDICE

- 8 NOTA DE APRESENTAÇÃO
Joaquim Azevedo
- 10 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS EM DESENVOLVIMENTO
PERCEBIDAS NA COMPLEXIDADE DO GLOCAL
PUBLIC POLICIES OF EDUCATION IN DEVELOPING CONTEXTS PERCEIVED IN THE
COMPLEXITY OF THE GLOCAL
Carolina Mendes, José Matias Alves & Paulo de Carvalho
- 29 ABANDONO ESCOLAR E *EFUNDULA* - PERCEÇÕES DE UM GRUPO DE JOVENS MÃES DA
PROVÍNCIA DO CUNENE, NO SUL DE ANGOLA
SCHOOL DROPOUT AND GIRLS' INITIATION RITUAL *EFUNDULA* - PERSPECTIVES OF A
GROUP OF YOUNG MOTHERS FROM THE PROVINCE OF CUNENE, SOUTHERN ANGOLA
Prudência Ndamonovanu, Maria Raul Xavier & Maria Carmo Carvalho
- 53 PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA MEDIDA ESCOLAR
DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?
INTEGRATED PROGRAM OF EDUCATION AND TRAINING (PIEF): A SCHOOL MEASURE
OF INCLUSION OR EXCLUSION?
Darlíane Silva do Amaral
- 70 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL
EDUCATIONAL BUSINESS FOR THE BASIC EDUCATION OF SOCIAL QUALITY
Adriane de Lima Penteadó

- 88 GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. A VOZ DAS PROFESSORAS DE UMA
CRECHE PÚBLICA BRASILEIRA
PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. THE PERSPECTIVE
OF THE TEACHERS FROM A BRAZILIAN PUBLIC NURSERY SCHOOL
*Jorgiana Ricardo Pereira, Rosimeire Costa de Andrade Cruz,
Silvia Helena Vieira Cruz & Joaquim Machado*
- 117 (AUTO)AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE. UM
ESTUDO DE CASO
HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION IN MOZAMBIQUE. A CASE STUDY
Felipe André Angst & José Matias Alves
- 152 ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO
E LIDERANÇA
MILITARY HIGHER EDUCATION AND DEVELOPMENT OF COMMAND AND LEADERSHIP
COMPETENCES
Victor Muirequetule & Joaquim Machado

n.º especial
(ano XVIII)

INVESTIGAÇÃO REVISTA PORTUGUESA DE EDUCACIONAL

| | |
|---------------------------|--|
| Estatuto editorial | <p>A <i>Revista Portuguesa de Investigação Educacional</i> é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.</p> <p>A revista dedica-se ao estudo, à prática e à investigação no âmbito das Ciências da Educação ou das Ciências Sociais e Humanas, com relevância para a área da Educação.</p> <p>Explicita o ponto 1 do art. 17.º da Lei n.º 2/99, de 13 de janeiro: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/196218/details/normal?p_p_auth=ZDqi8kLp</p> |
| Âmbito e objetivos | <p>A revista compreende os seguintes objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Ser uma fonte de divulgação e de discussão internacional da produção atual de conhecimento no domínio das Ciências da Educação;• Proporcionar a publicação de investigações de natureza científica realizadas no domínio das Ciências da Educação ou no domínio das Ciências Sociais e Humanas com relevância para a área da Educação;• Promover a cooperação científica e profissional entre investigadores e profissionais da Educação portugueses e estrangeiros;• Aprofundar a relação entre a teoria e a prática no domínio da Educação. |
| Propriedade | <p>Universidade Católica Portuguesa Sede: Palma de Cima 1649-023 Lisboa Portugal NIF: 501 082 522</p> |
| Edição/Redação | <p>Faculdade de Educação e Psicologia Universidade Católica Portuguesa – Porto Universidade Católica Editora, S.A. Rua Diogo Botelho, 1327 4169-005 Porto Portugal Tel.: +351 226 196 200</p> |
| Depósito legal | 209818/04 |
| ISSN | <i>online</i> : 2186-4614 |
| Registo ERC | 125668 |

| | |
|--|---|
| Contactos | Universidade Católica Portuguesa – Porto (<i>Campus Foz</i>) Rua Diogo Botelho, 1327 4169-005 Porto Portugal Tel.: 22 619 62 00 Fax: 22 619 62 91 |
| Conselho de Edição/ Editor-in-Chief | <i>Diretor/ Editorial Adviser:</i> Joaquim Azevedo – Universidade Católica Portuguesa (PT) jazevedo@porto.ucp.pt <i>Assessora de edição/Editorial Adviser:</i> Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) cpalmeirao@porto.ucp.pt |
| Conselho Assessor/ Advisory Board | Ana Maria Cardoso Pires Correia, University of Saint Joseph (MAC) Isabel Baptista, Universidade Carólica Portuguesa (PT) Joaquim Machado de Araújo, Universidade Carólica Portuguesa (PT) José Afonso Baptista, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Joaquim Matias Alves, Universidade Carólica Portuguesa (PT) José Lagarto, Universidade Católica Portuguesa (PT) José Pedro Amorim, Universidade do Porto (PT) Luísa Mota Ribeiro, Universidade Carólica Portuguesa (PT) Maria do Céu Roldão, Universidade Carólica Portuguesa (PT) Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR) |
| Comité Científico/ Scientific Comission | Alejandro Tiana Ferrer, Diretor Revista Ibero Americana de Educação (SP) Angel García del Dujo, Universidade Salamanca (SP) Antonio Bolívar Botía, Univ. Granada (SP) Beppe Tognon, Università di Roma – LUMSA (IT) Cristina Palmeirão – Universidade Católica Portuguesa (PT) Glória Ramalho, Instituto Superior Psicologia Aplicada (PT) Isabel Menezes, Universidade do Porto (PT) Isabel Muñoz San Roque, Universidad Comillas (SP) João Amado, Universidade de Coimbra (PT) João Formosinho, Universidade do Minho (PT) Joaquim Coimbra, Universidade do Porto (PT) Jorge Arroiteia, Universidade de Aveiro (PT) José Augusto Pacheco – Universidade do Minho (PT) José Cortes Verdasca, Universidade de Évora (PT) Juan Carlos Torre Puente, Universidad Pontificia Comillas (SP) Luís Miguel Sebastião, Universidade de Évora (SP) Manuel Braga da Cruz, Universidade Católica Portuguesa (PT) |

Maria Cecília Sanchez Teixeira, Universidade de São Paulo (BR)
Maria do Carmo Clímaco, Universidade Lusófona (PT)
Maria Suzana Menin, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BR)
Marian Nowak, John Paul II Catholic University of Lublin – Polónia (PL).
Marli André, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BR)
Menga Ludke, Universidade Católica Petrópolis (BR)
Miguel Santos Guerra, Universidade Málaga (SP)
Pina Del Core, Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium (IT)
Roberto Carneiro, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Rodrigo Queiroz e Melo – Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ruben Cabral, Universidade Católica Portuguesa (PT)
Ségolène Le Mouillour, Université Catholique de L'Ouest (FR)
Teresa Maria Sena de Vasconcelos, Instituto Superior Políticas Lisboa (PT)
Vera Placco, Pontifícia Universidade Católica São Paulo (BR)

Toda a correspondência destinada à revista, deve ser dirigida a:

Cristina Palmeirão (cpalmeirao@porto.ucp.pt); UCP | Rua Diogo Botelho, 1327, 4169-005 Porto | Portugal

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Joaquim Azevedo¹

Com este número da *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* procedemos à edição de um conjunto de trabalhos multifacetados que vem enriquecer o nosso património científico.

Em primeiro lugar, pela proveniência geográfica dos campos de investigação, que cruzam países e continentes: de Portugal ao Brasil, de Angola a Moçambique. Em segundo lugar, pela diversidade de abordagens temáticas e de metodologias.

Começamos com uma investigação desenvolvida no Brasil sobre a profissionalidade docente para a qualidade social da educação básica, com base na administração de questionários.

Apresentamos depois uma investigação realizada em Moçambique, no quadro de uma universidade, sobre as práticas de autoavaliação e regulação institucional.

Segue-se uma investigação sobre a participação local no desenvolvimento, em Portugal (Coimbra), de um PIEF-Programa de Integrado de Educação e Formação.

No artigo seguinte, voltamos ao contexto africano para analisar as práticas de cooperação para o desenvolvimento, em Angola, entre o Estado e organizações do segundo e do terceiro setores, com base em estudos de caso.

¹ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. jazevedo@porto.ucp.pt

Depois, situados de novo em Moçambique, apresentamos, um estudo sobre o ensino superior militar, em torno de várias dimensões, entre as quais estão as competências de comando e liderança dos graduados.

De seguida, regressamos ao Brasil para conhecer um estudo sobre a gestão pedagógica na educação infantil, dando a voz às educadoras de uma creche pública.

Finalmente, apresentamos uma investigação qualitativa e exploratória, de novo em Angola, na Província do Cunene, sobre as relações entre os rituais de iniciação, a vida escolar e o abandono escolar, na voz de jovens mães.

Este é um conjunto bastante rico de resultados de pesquisas em torno da educação, muito articuladas com programas de doutoramento, que expressam, entre outras coisas, o empenho colocado na internacionalização da nossa Revista.

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS EM
DESENVOLVIMENTO PERCEBIDAS NA COMPLEXIDADE DO GLOCAL**
PUBLIC POLICIES OF EDUCATION IN DEVELOPING CONTEXTS
PERCEIVED IN THE COMPLEXITY OF THE GLOCAL

Carolina Mendes¹

José Matias Alves²

Paulo de Carvalho³

Resumo

O artigo pretende analisar políticas públicas de ensino em Angola, concretizadas em práticas de cooperação para o desenvolvimento pós-2015, nomeadamente as parcerias sociais estabelecidas entre o Estado angolano e organizações do segundo e terceiro sectores no âmbito da alfabetização de adultos em contexto profissional.

São abordadas algumas conclusões de um estudo realizado a propósito de um doutoramento em Ciências de Educação, que, à luz de uma Epistemologia Situada de Cooperação para o Desenvolvimento, entende que as políticas se manifestam a diferentes níveis, tais como: o megassítio, o macrossítio e o mesossítio.

¹ Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP), Portugal.
carolina.babo@gmail.com

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. jalves@porto.ucp.pt

³ Universidade Agostinho Neto, Angola. paulodecarvalho@netcabo.co.ao

Conclui-se que tais parcerias sociais fazem sentido e tornam-se mais consistentes quando percebidas no âmbito de uma cooperação dialógica, onde as partes envolvidas apresentam determinadas disposições quando os parceiros estão devidamente enquadrados numa rede local de parcerias e cujos resultados vão sendo evidenciados através de uma dinâmica circular glocal.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação; parcerias sociais; Epistemologia Situada de Cooperação para o Desenvolvimento; cooperação dialógica.

Abstract

This article wishes to assess public policies of education in Angola, carried out in cooperation procedures for post 2015 development, namely, social partnerships established between the Angolan Government and organizations of the second and third sectors in the area of adult literacy in a professional environment.

References are made to some conclusions of a study carried out within a PhD in Educational Sciences, which according to the theory of a Situated Epistemology of Development Cooperation understands that policies are presented at different levels, such as mega site, macro site and meso site.

It is concluded that such social partnerships make sense and become more consistent when perceived in the context of dialogic cooperation, where the parties involved present certain provisions that partners tend to present when properly justified in a local network of partnerships.

Keywords: Public Policies of Education; social partnerships; Situated Epistemology of Development Cooperation; dialogic cooperation.

Introdução

Este texto resulta de um estudo no âmbito de um doutoramento em Ciências de Educação na Universidade Católica do Porto. Atentos aos problemas que a Cooperação para o Desenvolvimento (CD) tem enfrentado, nomeadamente, a existência de fluxos de práticas de CD não contabilizadas internacionalmente, os autores propuseram-se estudar tais fluxos que acontecem *no e pelo* Sul e a compreender as práticas desenvolvidas por entidades do segundo e terceiro sectores, no contexto da alfabetização de adultos em Angola.

Para tal, desenvolveu-se uma revisão de lentes teóricas que originaram um modelo integrado de análise que permitiu estudar tais políticas públicas e práticas e a sua dinâmica glocal (megassítio, macrossítio e mesossítio). Para este processo, convocou-se um eixo de análise que, por um lado, pretende dar vez e voz a quem vive as realidades e, por outro, abordar diferentes perspetivas teóricas, tais como: (a) um entendimento do desenvolvimento como liberdade e uma teoria dos sítios simbólicos de pertencimento; (b) um entendimento de cooperação dialógica e, por fim, (c) uma governança pública e uma epistemologia situacional que permita analisar políticas públicas e entender a gestão do bem comum, no caso, a educação.

Na pretensão de analisar a realidade complexa que sustenta a referida problemática, a presente pesquisa foi conduzida por uma abordagem metodológica tendencialmente qualitativa, concretizada através de um estudo tipo caso e inspirada numa metodologia culturalmente sensível.

Os dados recolhidos e analisados neste estudo demonstram que tais fluxos de práticas acontecem através de modalidades de *CD caso-a-caso*, nomeadamente, as parcerias sociais e/ou estratégicas sociais, como práticas *suleares*⁴ de cooperação, entre uma rede interorganizacional de parceiros no âmbito do Programa de

⁴ O conceito de *sulear* define a “intenção de dar visibilidade à ótica do Sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir do qual o Norte é apresentado como referência universal. *Sulear* significa construir paradigmas alternativos em que o Sul se coloca no centro” (Freitas, 2013).

Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) em Angola. Neste sentido, tais *práticas de CD pós-2015* são parcerias sociais catalisadoras da eficácia do desenvolvimento, ainda que indiretamente, a três níveis: (1) organizacional no que se refere às instituições parceiras, entre elas as empresas; (2) profissional no que se refere aos colaboradores e empresas; e (3) pessoal, uma vez que permitem que o episódio escola aconteça na vida de indivíduos adultos, com *Trajetos de Vida Tipo* (TVT) semelhantes, e possibilitam um maior conjunto capacitário, tornando-os indivíduos mais livres para escolherem o rumo das suas vidas. Estas práticas de CD contribuem para um desenvolvimento local que pode ter impactos ao nível nacional e internacional. São práticas que fazem sentido no âmbito de uma *cooperação dialógica* em que os parceiros apresentam determinadas *disposições: cooperação dialógica; éticas num trabalho para o desenvolvimento sustentável; compromisso, responsabilização e respetivo impacto; ação coordenada e eficaz; e disposições em educação para o desenvolvimento.*

Este estudo demonstrou que é urgente um diálogo e um conhecimento situado para (co)operar para o desenvolvimento num contexto pós-2015. Uma cooperação caracterizada por: (1) uma maior capacidade local de construção endógena do desenvolvimento estimulada por uma apropriação situacional de políticas e práticas de desenvolvimento; (2) modalidades de cooperação caso-a-caso, através das quais os agentes terceirizados de cooperação, com determinadas disposições, atuam no âmbito da CD; e (3) um trajeto peculiar que os resultados estatísticos percorrem, em contextos em desenvolvimento e que deverá ser entendido como uma oportunidade a ser maximizada, “uma vez que tais dados são cada vez mais utilizados para subsidiar e legitimar a formulação de políticas e o investimento em educação” (UNESCO, 2016a, p. 72). Em suma, estes dados são o bilhete de identidade do próprio país e do trabalho que nele se desenvolve; daí a necessidade de serem entendidos.

Na última década, em Angola, tem havido a consciência da mudança e a necessidade de mudar de paradigma (Lopes, 2012). Foi com o Acordo de Paz de Luena (2002) que as mudanças políticas e económicas contribuíram para que a sociedade civil se transformasse e transferisse a sua atividade da ajuda de emergência, que depende em

larga escala da ajuda internacional, para a eficácia do desenvolvimento. Não obstante, outros atores têm vindo a cooperar com Angola, nomeadamente o sector privado, que tem estabelecido relações com o governo que vão além das simples relações económicas, como é o caso das *parcerias público-privadas* de âmbito social, enquadradas numa política de responsabilidade social.

No que se refere à cooperação internacional, é tempo de ouvir as pessoas, e “as pessoas querem não precisar de ajuda internacional. Elas querem viver política, social, ambiental e economicamente vidas seguras sem depender da ajuda externa. O que elas querem, portanto, da ajuda internacional é um sistema que suporte os processos locais para que a ajuda externa venha a ser desnecessária” (Anderson, 2012, p. 135).

Neste sentido, o presente trabalho estrutura-se em três partes que pretendem refletir e problematizar: (1) as políticas e o papel do Estado na cooperação para um desenvolvimento situado e parcerias sociais; (2) a noção de cooperação dialógica e as disposições para cooperar; e, por fim, (3) a abordagem de uma epistemologia situada de cooperação para o desenvolvimento.

1. As políticas e o papel do Estado na cooperação para um desenvolvimento situado e as parcerias sociais

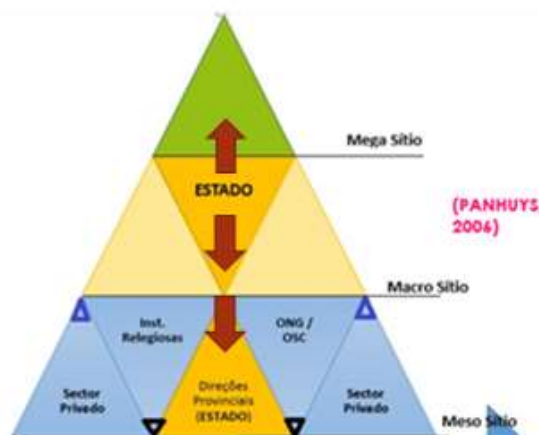
No estudo realizado entende-se que as políticas acontecem e se estendem aos diferentes níveis sociais e políticos, tais como: o megassítio, o macrossítio e o mesossítio.

Os sítios são entidades imateriais compostas pelo espaço cognitivo de pertencimento que estabiliza o caos social a que o ser humano se sujeita (Zaoual, 2010); o sítio influencia decididamente o comportamento individual e coletivo. Através deste pensamento pós-global, capaz de responder à diversidade de cada contexto local, é impossível transpor modelos de economia, administração e desenvolvimento de um território para outro ou de cima para baixo, pois existirão modificações e alterações

situacionais, com base em políticas e pensamentos idiossincráticos⁵. O local acaba por interpretar o global de acordo com os estímulos que recebe.

Neste sentido, tal como se poderá ver na Figura 1, a ação dialógica de um Estado cooperativo descreve-se pela dinâmica que se desenvolve entre os três sítios (Panhuys, 2006) onde as políticas podem ocorrer, nomeadamente: (1) o **megassítio**, onde se alocam as instituições internacionais, política mundializada e políticas de cooperação internacional para o desenvolvimento; (2) o **macrossítio**, onde se encontram as instituições governamentais, macropolíticas – ação do Estado; e (3) o **mesossítio**, onde se alocam diversas cidadanias ativas (instituições religiosas, ONG, empresas, fundações...) de natureza diversificada, com intuítos diversos e que interagem em parcerias sociais para trabalhar em conjunto num assunto e/ou para resolver um problema comum que os afeta no *situ* (ou sítio) através de práticas de CD.

Figura 1. O papel do Estado na Cooperação para um Desenvolvimento Situado



O Estado angolano, à luz desta dinâmica, acaba por ascender a um nível mega e, de acordo com as suas intenções políticas, assume os compromissos internacionais. No

⁵ Pensamentos com base em *idiossincrasias culturais*, ou seja, hábitos e pensamentos característicos do povo angolano.

presente caso, entre outros compromissos, assume as resoluções da CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), que orientam os países em vias de desenvolvimento no sentido de reduzir a taxa de analfabetismo em 50% e os ODM (Objetivos de Desenvolvimento do Milénio), agora ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável). Subentende-se alguma urgência em cumprir tais compromissos, pois, de acordo com as metas assumidas, em 2015 Angola teria que atingir uma taxa de alfabetização de 76%, o que não aconteceu, acabando por tais resultados serem projetados para 2017.

Neste sentido há incontornavelmente, por parte do Estado, vontade política em cumprir os compromissos internacionais. Tal facto evidencia-se, não só pelos documentos oficiais que assumiram tais metas, como também por uma ação política e pedagógica empenhada, uma vez que, para além de manter as políticas e os programas acionados, o governo vai introduzindo no sistema de educação para adultos modalidades que contribuem para a superação das estatísticas nacionais previstas. Por exemplo, no seu Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização 2012-2017 (MED, 2012), o governo perspetiva alfabetizar quinhentas mil pessoas por ano; no entanto, em 2014, segundo o *Balanço Anual da Educação de Adultos 2014* (MED, 2014), com a introdução do método *Sim, Eu Posso* e o aumento de alfabetizadores/facilitadores, o número de alfabetizados aumentou para cerca de oitocentos mil (81,7%). Contudo, será necessário problematizar tais estatísticas que resultam de ações políticas urgentes de números, formulando questões como: que programas são estes que foram introduzidos, como atuam e como conseguem um aumento tão significativo de alfabetizados? Quem são estes facilitadores que entram no sistema? Como é que estas estatísticas são recolhidas, que significado têm? Por exemplo, no método *Sim, Eu Posso*, qualquer que seja o grau académico do facilitador (muitas vezes muito baixo) ou respetivo ritmo de trabalho, o resultado está sempre garantido, até porque está previsto que aquele seja auxiliado por material audiovisual. O problema é que, no terreno, essencialmente no interior do país, nem sempre existem as condições ideais necessárias, nomeadamente, a eletricidade e/ou o combustível para que o gerador assegure o funcionamento desse equipamento. O mesmo acontece nas estatísticas: ter-se-á que questionar o significado dos números

canalizados para o PAAE, pois alguns números poderão referir-se não só a adultos ou jovens acima dos 15 anos, tal como prevê o programa, mas também a indivíduos com doze ou mais anos que não encontram resposta educativa no sistema de ensino regular para a sua idade, acabando este programa por ser mais uma estratégia de aceleração do que propriamente de alfabetização. Estas são questões que nos levam a refletir sobre a quantidade vs. qualidade da alfabetização. Apesar de tudo, é de referir que o PAAE é um programa que está a fazer a diferença, mesmo sem receber financiamento de instituições internacionais.

Numa situação a nível macro, o Estado angolano, de acordo com as suas intenções políticas, vê-se não só com um programa nacional a cumprir, como também sob pressão ou influência para cumprir os compromissos assumidos ao nível mega. Numa *perspetiva sitológica*, esta influência não é mais do que um estímulo externo que acaba por ser digerido, ou seja, modelado ao contexto local, e tais metas auxiliam a conceptualização das políticas nacionais de desenvolvimento, entre outras, as presentes em documentos oficiais como o *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017* (MPDT, 2012) e a *Estratégia Nacional de Combate à Pobreza*.

Neste sentido, o governo afirma que a minimização da pobreza se relaciona com a alfabetização, pois, ao diminuir as taxas que representam o número de pessoas não escolarizadas, reduz os índices de pobreza. De referir que no discurso político há o risco de se usar a educação como panaceia para todos os problemas; no entanto, segundo o estudo realizado, a educação em Angola ainda possui este papel impulsionador de desenvolvimento. Além do mais, a Declaração de Incheon (2015) reforça que, em contextos em desenvolvimento, a educação continua a ser a pedra angular para a resolução de problemas e tem um papel primordial na ativação do desenvolvimento. É neste sentido que o governo refere que o programa de alfabetização não está só a ensinar a ler e a escrever, destacando simultaneamente o papel diferenciador dos parceiros na concretização do programa. Isto porque a ação dos parceiros acaba por introduzir, entre outros elementos no quadro do programa, aspetos novos e enriquecedores, como é o caso do empreendedorismo relativo ao

trabalho com mulheres no que respeita a abrir ou gerir o seu negócio, contribuindo assim para a minimização da pobreza.

Com o intuito de concretizar tais políticas públicas de desenvolvimento e atingir as metas internacionais agora implícitas nas políticas públicas nacionais, encontra-se, numa terceira situação, a nível meso, o Estado, que se desdobra e se faz representar pelas Direções Provinciais de Educação (DPE) no local. O Estado concretiza o *Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE)*, no qual o governo adota o papel de parceiro e passa a trabalhar de forma horizontal com uma rede interorganizacional de parceiros no âmbito da alfabetização. De referir que ao governo local é acrescida a função regulatória de todo o processo no sentido de assegurar a governança do bem público comum, nomeadamente o acesso e a qualidade de educação a todos os jovens e adultos. Todos os parceiros, embora de natureza diversa, consideram que o Estado, na figura do Ministério da Educação (MED), é o órgão reitor da educação.

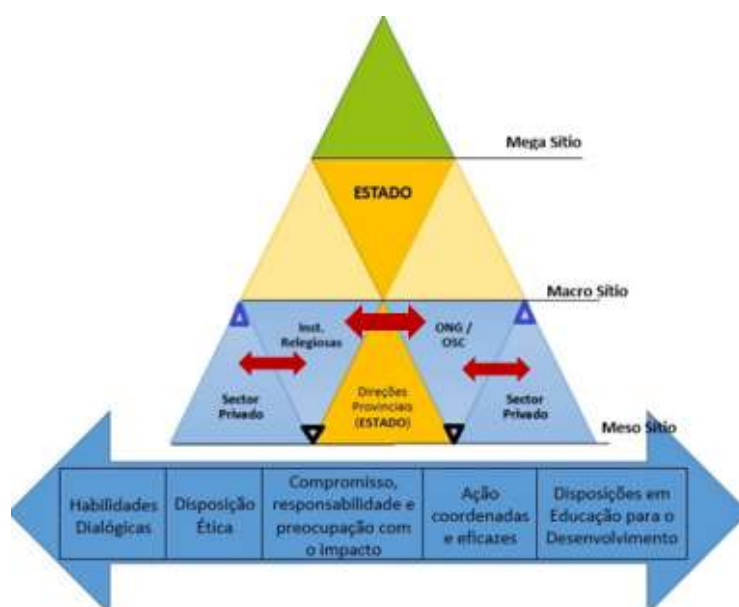
Uma parceria estabelecida ao nível meso, segundo o governo central, baseia-se num conjunto de responsabilidades atribuídas a cada parceiro. A noção que o governo local tem de parceria é mais completa, pois considera que uma parceria são duas instituições/organizações que reúnem os seus recursos para alcançar um fim comum; desta feita, as parcerias com as igrejas e/ou as empresas baseiam-se neste princípio e são fundamentais, pois têm contribuído para a redução significativa do analfabetismo. Assim, as parcerias sociais são: (1) aquelas que se equilibram entre a competição e a cooperação; (2) baseadas em relações *win-win*; (3) estratégias de cooperação para o desenvolvimento, onde a empresa poderá ser um bom parceiro desde que as regras estejam claramente estabelecidas e que determinadas disposições de cooperação dialógica se façam sentir em todo o processo.

2. A noção de Cooperação Dialógica e as Disposições para cooperar

Sabendo que as parcerias são fortes impulsionadoras do desenvolvimento (OCDE, 2015), o trabalho de CD, enquadrado num *paradigma de intersubjetividade ou de intercompreensão*, requer uma predisposição para ouvir/escutar o outro, de forma a

ultrapassar as barreiras culturais, preconceitos e/ou ideias feitas, que muitas das vezes são obstáculos ao sucesso de constituição de parcerias, bem como à realização do trabalho de cooperação (Ferreira & Marinho, 2012; Delgado, 2013; Mauri, 2013). É nesta preocupação de ouvir o outro e de o conhecer que se estabelece uma relação horizontal entre as partes e sobre a qual se estabelecerá o trabalho de **Cooperação Dialógica**. Neste sentido, a busca permanente de *soluções caso-a-caso* – impulsionadas pelas prioridades de cada país, o estabelecimento de *parcerias sociais* entre os parceiros para o desenvolvimento, entre outros, o sector privado – pressupõe que se denotem algumas *Disposições⁶ de Cooperação* fundamentais como as que se seguem, da parte das entidades envolvidas, nomeadamente das empresas.

Figura 2. Entendimento sobre Cooperação Dialógica para o Desenvolvimento



⁶ Usa-se o conceito de disposições de Nóvoa (2003), pelo qual se afirma que, para além das competências que devemos ter, coloca-se a tónica numa (pré-)disposição que não é natural, mas construída na definição de uma posição com forte sentido cultural, no interior das pessoas e, acrescenta-se, das organizações, uma vez que estas últimas são compostas por pessoas.

2.1. Disposições de cooperação dialógica no sentido de entender e de se mostrar recetivo ao outro para agir em conjunto (Sennett, 2012). Das poucas empresas que existem em Angola preocupadas com estas temáticas, nomeadamente a que foi estudada apresenta: (a) *disposições organizacionais cooperativas*, pois mostrou-se disponível para cooperar ao procurar o Estado, sendo devidamente regulada por este nesta área específica. Evidencia-se um diálogo entre os diferentes atores no sentido de se estruturar uma linguagem comum entre o Estado e a rede interorganizacional de parceiros. A empresa também apresenta: (b) *disposições comunicacionais cooperativas*, pois considera que existe uma simbiose, uma sinergia e um diálogo aberto e construtivo com o governo, o que lhe permite igualmente beber da sua experiência, tanto a nível da organização metodológica como pedagógica, e muitas vezes enquadrar, reajustar e melhorar os seus caminhos. Por fim, a empresa também apresenta: (c) *disposições reflexivas cooperativas*, pois admite que sempre teve a intenção de trabalhar esta área em parceria com o MED e nunca ser independente no processo de alfabetização. Pretende trabalhar em equipa, e prova disso é que partilha os seus recursos, criados internamente, com o Estado e admite que, se o processo de alfabetização fosse um processo apenas interno, não seria sustentável dada a falta de ligação ao exterior. Além destes aspetos, a empresa apresenta: (d) um *pensamento reflexivo sustentável*, pois prevê o desfecho dos projetos e tem a preocupação de encaminhar os alunos para o parceiro estatal, embora nem sempre tenha sucesso nesse encaminhamento.

Contudo existem também: (e) *indisposições cooperativas*, que se repercutem nas limitações da ação que as empresas apresentam no âmbito do seu trabalho nesta área. Isto porque as parcerias que estabelecem com o governo são limitadas no tempo, as suas atividades sociais dependem das suas metas económicas, ainda que ambas possam conviver. No caso de uma instituição que pertence à igreja, a sua indisposição é de natureza diferente, pois a igreja esteve, está e estará no contexto. O problema é que nem sempre as igrejas terão os recursos materiais necessários como a empresa tem, porque a empresa na sua planificação orçamental prevê não só o seu desenvolvimento económico, mas também o desenvolvimento da atividade social, embora as duas coisas terminem no tempo. No caso de uma instituição como uma

ONG, a indisposição está relacionada com o tipo de financiamento a que esta tem acesso. Assim, se a ONG tiver um financiamento externo, consegue muito mais do que se tiver apenas um financiamento interno, que limita a sua ação. São poucas as ONG que conseguem sobreviver somente com financiamentos internos.

2.2. Disposições éticas num trabalho para o desenvolvimento sustentável que se concretizam em competências e preocupações éticas relacionadas com a cooperação entre parceiros. Segundo o estudo realizado, o governo central considera que, no âmbito do PAAE, trabalhar com as empresas é um desafio, já que o trabalho com estas é difícil. Na perspectiva do governo, o que conta para estas instituições é o lucro, e não são muitas as que estão sensibilizadas para “perder tempo” com a alfabetização. O governo tem apelado à responsabilidade social, mas são poucas as empresas que o fazem nesta área; assim, o governo desvaloriza a temática e sublinha a presença constante dos parceiros mais tradicionais como igrejas e associações, no que se refere à alfabetização.

Em contrapartida a opinião do governo local, nomeadamente, das Direções Provinciais de Educação (que têm maior proximidade e conhecimento das parcerias) é ligeiramente distinta, pois considera que uma empresa poderá fazer um trabalho tão bom como outro parceiro: não existem muitas diferenças no produto final e os resultados são necessários. Evidencia-se assim que o trabalho das empresas, embora ainda seja descurado a um nível macro, a nível meso é bastante valorizado, sendo-lhe atribuído um papel de suporte financeiro, o que contribui para a superação de algumas dificuldades do próprio governo central. Contudo, esta análise incita o enunciar de outras questões no que se refere ao papel das empresas no âmbito do PAAE. Será que a sua função se limita a este papel mais financeiro? Que trabalho tem sido realizado que seja motivo ou que justifique a opinião favorável do governo local que iguala o trabalho de uma empresa a um parceiro mais tradicional? Porque não existem mais empresas a trabalhar nesta área?

No estudo realizado foi possível concluir que em Angola falta uma concertação ao nível macro no que concerne a estas temáticas. Sublinha-se a ideia lançada pelos

participantes da realização de um guia de responsabilidade social, um guia de investimentos em que as empresas interessadas possam optar pela área em que querem enquadrar as suas atividades sociais, ou ainda uma plataforma digital passível de ser consultada com este fim por possíveis futuros parceiros do governo. Este é o momento para o governo atuar de forma ética e contribuir para um desenvolvimento sustentável, pois, como refere o governo local, poderá deste modo tirar ilações e conhecimentos desta parceria de forma a partilhar o respetivo modelo com futuros parceiros.

Este trabalho ético passa também pela preocupação, por parte do Estado, em monitorizar o trabalho das empresas. No geral esta monitorização é realizada não só com as empresas, mas também com todos os parceiros no âmbito do PAAE, nomeadamente as igrejas e as ONG, apesar da existência de um conjunto de constrangimentos subjacentes. Contudo, ao contrário do que as diretrizes de atuação ética recomendam, a divulgação dos resultados fica um pouco aquém do desejado, pois algumas das estatísticas alcançadas pela empresa acabam por ser diluídas nos resultados locais relacionados com os resultados do governo ou outras instituições, e que mais tarde ascendem ao nível meso de forma omissa quanto à origem.

No que se refere a incentivos por parte do governo ao sector privado, demonstra-se pelo estudo realizado que, apesar de ser referido um incentivo fiscal no documento oficial do PAAE, apresentando-se como elemento motivador à participação dos parceiros do sector privado, ele na realidade não acontece – aliás, todos os parceiros e mesmo o governo local desconhecem a sua existência. Em contrapartida reforça-se a importância deste incentivo, pois a sua existência poderia contribuir para que um número maior de empresas se associassem, se desenvolvessem melhores práticas de cooperação, se estabelecessem regras de atuação das empresas em terreno angolano nestas áreas sociais e se protegessem as empresas na sua ação, entre outros benefícios.

2.3. Disposições de compromisso, responsabilização e respetivo impacto positivo

Os casos analisados na presente pesquisa, evidenciam que os compromissos de cada parceiro resultam dos próprios objetivos internos da instituição, o que reforça e

legítima o seu envolvimento na parceria com o governo. Neste sentido, os objetivos do parceiro **empresa** coincidem com o compromisso que ela tem com a alfabetização dos seus colaboradores e com o governo, pois a empresa pretende: (1) reduzir de forma progressiva e sustentável o analfabetismo dentro da instituição, com o objetivo de deixar de ter colaboradores com um nível de literacia nulo, uma vez que sem estas bases é impossível atribuir algum tipo de formação profissional; (2) constituir uma plataforma que lhe permita proporcionar aos colaboradores não só a alfabetização, mas também o equivalente à 4.^a e 6.^a classes reconhecidas pelo governo; e, por último, (3) complementar, através do PAAE, uma das responsabilidades assumidas pela empresa que é o desenvolvimento humano, pessoal e cultural de todos os colaboradores, uma vez que este programa apresenta um conjunto de outros projetos que lhe são complementares que têm esta finalidade, como é o caso da capacitação interna de alfabetizadores, a construção interna de materiais didáticos, o Coletivo de Saberes (um grupo ligado ao teatro e à cultura local), a biblioteca, entre outros.

No que se refere às formas de responsabilidade e de transparência que deveriam existir, ainda há um caminho árduo a percorrer. Nesta linha de pensamento, o primeiro passo que deveria ser dado seria possibilitar às empresas serem representadas na *Comissão Nacional de Alfabetização*⁷, a um nível macro, como mais um parceiro credível de desenvolvimento do programa, uma vez que as ONG e as instituições religiosas já o são.

O estudo realizado conclui que as parcerias têm um impacto positivo nas pessoas e no desenvolvimento local. Por um lado, porque os primeiros beneficiários são os alfabetizandos, e quando os alfabetizandos são mulheres o impacto no desenvolvimento local é ainda mais evidente, pois elas influenciam os resultados ligados aos seus negócios e à educação dos seus filhos, futuros cidadãos angolanos. Por outro, o governo considera que há impactos positivos que resultam destas

⁷ A *Comissão Nacional de Alfabetização* tem as seguintes atribuições: avaliar e monitorar o programa, orientar e controlar os seus órgãos, aprovar e apresentar relatórios sobre o andamento dos respetivos trabalhos.

parcerias, pois elas auxiliam o governo, que sozinho teria dificuldades em obter melhores estatísticas para a diminuição do analfabetismo, uma das metas assumidas a nível mega.

Por fim, há um tema relacionado com este subponto, no âmbito das diretrizes das políticas da ajuda comunitária, que requer alguma reflexão; trata-se da questão da ajuda desligada ou a desvinculação da ajuda. Reconhece-se que a desvinculação da ajuda é um fator importante de qualquer política de desenvolvimento coerente a favor dos pobres. Contudo, e em primeiro lugar, esta política não é uma política de ajuda, mas sim uma política de cooperação concretizada em parceria, que prevê a eficácia do desenvolvimento local, do qual as partes implicadas retiram algum proveito. Em segundo lugar, e resultante do primeiro ponto, há sempre uma intenção intrínseca às motivações que os parceiros têm em constituir parcerias sociais; por exemplo, as empresas acabam por ir buscar um diferencial competitivo no mercado, pois ganham lucros a longo prazo; assim, ter uma mão-de-obra qualificada tem repercussão num aumento da qualidade de produtividade, na fidelização dos trabalhadores, numa imagem positiva e reforçada perante a comunidade onde a empresa atua e perante o próprio governo. Cada parceiro retira destes arranjos organizacionais o seu proveito; no entanto, é necessário ter atenção aos fluxos financeiros, materiais ou recursos humanos que são mobilizados no âmbito destas parcerias, para que estes fluxos não percorram apenas um sentido. Cabe às instituições implicadas nestas parcerias dialogarem com o Estado de modo a clarificarem o que podem ou não disponibilizar, onde o vão adquirir e de que forma o farão. Em contrapartida, ao Estado cabe atribuir maior transparência ao processo, clarificando o que pode ou não disponibilizar, reconhecendo todos os parceiros que atuam no âmbito das parcerias e atribuindo-lhes a autoria dos seus resultados.

2.4. Disposições de ação coordenadas e eficazes

Perante uma rede extensa de parceiros locais, no âmbito do desenvolvimento do PAAE, torna-se fundamental adotar medidas que permitam a eficácia desta prática de cooperação para o desenvolvimento, já que esta tem uma liderança de alto nível,

como é o caso do governo nacional que se desdobra em governo local através das DPE. É uma prática de cooperação que envolve instituições internacionais (neste caso, empresa e igreja), mas que é vocacionada para a ação num contexto específico. É um modelo de parceria que responde ao desafio existente; ou seja, é uma solução de *cooperação caso-a-caso*, como aqui já foi mencionado. Como tem uma única liderança, consegue ser bem gerida, contribui para a não duplicação de esforços e a fragmentação da medida, permite a clarificação de funções e responsabilidades, define uma orientação clara para os resultados mantendo uma monitorização através de um processo adequado aos seus parceiros e se estes assim o entenderem, e permite ainda uma mobilização de recursos adequada às suas necessidades. Esta política pública de cooperação para o desenvolvimento possibilita a realização destes itens, o que não significa porém que estes sejam todos concretizados e na sua máxima eficácia.

2.5. Disposições em Educação para o Desenvolvimento (ED)

Estar disposto a pensar e agir em ED é contribuir para que se crie um pensamento crítico sobre o mundo e sobre si próprio, de forma a agir coerentemente e no sentido da transformação social. Deste modo, evidencia-se que o governo convida os parceiros sociais à ação, pois considera que a alfabetização não é uma tarefa só sua, mas envolve toda a sociedade; os parceiros acabam assim por ser envolvidos nas parcerias como “forças vivas da nação”. No entanto, o governo tem consciência de que as motivações que levam os parceiros a associarem-se não são apenas de cariz solidário. O trabalho cívico e transformador é realizado, (1) pois os colaboradores são formados, em vez de serem dispensados e substituídos por mão-de-obra mais qualificada; este trabalho (2) contribui para a minimização das desigualdades, pois a empresa, de acordo com os seus valores, quer dar oportunidades de formação aos colaboradores mais antigos, mas só o consegue fazer se estes tiverem as bases – logo, é necessário superar tais lacunas escolarizando-os.

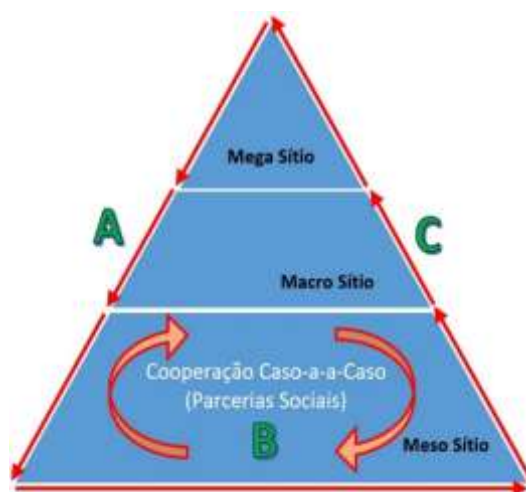
Ao analisar as práticas de CD ao nível meso, identifica-se uma rede de distintos parceiros do governo local que se juntam para administrar problemas comuns. Esta

rede é ligada por nós diversos que representam diferentes tipos de parcerias (com ou sem Estado), nomeadamente as (1) *parcerias sociais* entre uma instituição e o Estado, com o intuito de desenvolver uma resposta educativa (PAAE), ou, em contrapartida, (2) as *parcerias sociais estratégicas* entre duas instituições, que visam juntar recursos e conhecimentos para melhorar a respetiva resposta educativa pública que resulta de políticas educativas endógenas.

3. Conclusões

Cooperar para o desenvolvimento requer disposição para o diálogo, saber desaprender e voltar a aprender, fazê-lo de forma ética, assumir compromissos e responsabilidades, ter uma ação coerente para a transformação social concretizada através de uma perspetiva glocal. A cooperação é uma área sensível que exige a acumulação de esforços, tanto da parte dos doadores como dos beneficiários, com o objetivo de ambos poderem caminhar juntos no sentido do desenvolvimento (Caetano, 2012).

Figura 3. Epistemologia Situada de Cooperação para o Desenvolvimento



Retomando o modelo teórico de análise e através de uma perspetiva de governança pública, confirma-se no estudo realizado a ideia de que as políticas públicas podem

transformar os sistemas educacionais, desde que exista vontade política e recursos adequados (UNESCO, 2008) ou que o nível macro governamental decida aproveitar de forma eficaz os recursos que já existem.

O que acontece no contexto poder-se-á entender quando são identificadas três distintas situações: uma **situação A** que consiste na *apropriação situacional* quer de práticas quer de políticas que estimulam uma maior capacidade local de construção endógena de desenvolvimento; uma **situação B**, uma vez que é no âmbito de uma *Cooperação Dialógica* entre os diversos parceiros, através de modalidades caso-a-caso (parcerias sociais e/ou estratégicas) que os agentes terceirizados de CD encontram o seu espaço e dão o seu contributo para o desenvolvimento; por fim, uma **situação C**, em que os resultados estatísticos decorrentes destas práticas percorrem um trajeto peculiar que poderá/deverá ser entendido como uma oportunidade a ser maximizada.

Em suma, numa era pós-2015, e segundo uma **Epistemologia Situada de CD** para (co)operar para o desenvolvimento glocal, será necessário: (1) um conhecimento situado; (2) um efetivo diálogo entre pares enraizado culturalmente; e (3) uma maior atenção e escrutínio ao trajeto peculiar percorrido pelos resultados, que por vezes condicionam o desenvolvimento.

4. Referências bibliográficas

- Anderson, M., Brown, D., & Jean, I. (2012). *Time to Listen: Hearing people on the receiving end of international aid*. Cambridge, Massachusetts: CDA Collaborative Learning Projects.
- Caetano, F. (2012). *A cooperação portuguesa para o desenvolvimento na área da educação da Guiné-Bissau: impacto dos projetos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Delgado, C. (2013). *O impacto da cultura na formação de alianças empresariais: O caso dos empresários donos de micro e pequenas empresas de Cabo Verde*. Tese de Doutoramento. ISCTE/Instituto Universitário de Lisboa.
- Ferreira, J., & Marinho, R. (2012). A estratégia húngara de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID): uma análise histórica. *Fronteira*, v. 11, n.º 22, 2.º sem., 120- 140.

- Lopes, C. (2012). *Mudança de paradigma em Angola: da ajuda de emergência ao desenvolvimento. Papel da Cáritas de Angola e suas associadas na educação e formação de recursos humanos*. Retirado de http://www.caritasangola.org/pdf/estudoCaso/FCT_Coloquio_Internacional_Iberico_Artigos_ActasII_COOPEDU_21_09_2012.pdf
- Mauri, G. (2013). *Organizações não-governamentais e desenvolvimento análise do trabalho de algumas ONG em Moçambique*. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade Técnica de Lisboa.
- MED (2012). *Plano Estratégico para a Revitalização da Alfabetização (2012-2017)*. Luanda. República de Angola.
- MED (2014). *Balanço anual da educação de adultos – 2014*. Luanda: Direção Nacional da Educação de Adultos.
- MPDT (Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial) (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Luanda. República de Angola.
- Nóvoa, A. (2003). *Conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador*. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf
- Panhuys, H. (2006). *Do desenvolvimento global aos sítios locais: uma crítica metodológica à globalização*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: os rituais, os prazeres e a política de cooperação*. São Paulo: Editora Record.
- UNESCO (2008). *Relatório de Monitoramento Global de 2009. Superando Desigualdades: por que a governança é importante*. São Paulo: Editora Moderna.
- Zaoual, H. (2010). O homo situs e sua perspectiva paradigmática. Tradução de Letícia Mei. *OIKOS*. v. 9, n.º 1, 13-39. Retirado de [file:///C:/Users/Carolina%20Mendes/Downloads/196-519-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carolina%20Mendes/Downloads/196-519-1-PB%20(1).pdf)

ABANDONO ESCOLAR E *EFUNDULA* – PERCEÇÕES DE UM GRUPO DE JOVENS MÃES DA PROVÍNCIA DO CUNENE, NO SUL DE ANGOLA

SCHOOL DROPOUT AND GIRLS' INITIATION RITUAL *EFUNDULA* – PERSPECTIVES OF A GROUP OF YOUNG MOTHERS FROM THE PROVINCE OF CUNENE, SOUTHERN ANGOLA

Prudência Ndamonovanu¹

Maria Raul Xavier²

Maria Carmo Carvalho³

Resumo

Nos últimos anos, vários trabalhos têm abordado a dinâmica complexa que, na África subsariana, parece relacionar os rituais de iniciação femininos vividos na adolescência e com o abandono escolar. Em muitas situações esses elementos são explorados integrando nas discussões o tema da gravidez/maternidade precoce. No entanto, a conexão entre essas dimensões não é completamente clara e mais informações são necessárias.

Tanto quanto sabemos, em Angola não existe investigação explorando perspetivas sobre a escolarização e abandono escolar e sobre a experiência de rituais de iniciação

¹ Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. arlindandamo@hotmail.com

² Autora de correspondência. Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. mxavier@porto.ucp.pt

³ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. mccarvalho@porto.ucp.pt

(*Efundula*) de jovens mães cuja gravidez/maternidade aconteceu antes dos 18 anos de idade e depois de terem vivenciado o *efundula*, e que entretanto abandonaram a escola. O presente trabalho procura ser uma primeira contribuição para o aprofundar do conhecimento nessa área, dando voz às jovens participantes e explorando os significados das suas perspectivas e experiências em relação ao *efundula*, à vida escolar e ao abandono escolar.

Neste estudo qualitativo, exploratório, o grupo de participantes é composto por 10 mães que vivenciaram o ritual *efundula*, com idades entre os 16 e os 18 anos e que não frequentam a escola. Após consentimento informado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas em profundidade. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas na íntegra. Os dados foram analisados usando uma abordagem semi-indutiva apoiada pelo software Nvivo.

Parte dos participantes afirmou que a decisão de participar no *efundula* não foi sua, mas entenderam o seu papel como “tradição”. A experiência escolar é descrita de forma positiva, valorizando diferentes aspetos. O abandono é muitas vezes apresentado como estando diretamente relacionado com a gravidez/maternidade, mas não especificamente com o *efundula*. Diversas participantes descrevem uma relação direta entre o *efundula* e a gravidez/maternidade. A maioria das participantes relata que não pretende voltar a estudar. Estes dados apontam para a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre o fenómeno do abandono escolar no feminino, para se poder intervir/prevenir diminuindo possíveis repercussões pessoais e sociais.

Palavras-chave: abandono escolar; *efundula*; gravidez; maternidade

Abstract

In the last few years, several studies have been dealing with the complex dynamic that, in sub-Saharan Africa, relates girls' school dropout and initiation rituals. Scientific research often explores these elements by integrating the topic of early pregnancy/maternity into the discussions. However, the connection between those dimensions is not clear and more information is needed.

As far as we know, in Angola there has been no research exploring perspectives about schooling and school dropout and about experience of initiation rituals (*efundula*) in young mothers who dropped out of school, whose pregnancy/maternity happened under 18 years of age, after *efundula*. Our study seeks a first contribution in deepening knowledge in this area, giving voice to the young girls and exploring the meanings that emerge from their experience in relation with *efundula*, school life and school dropout.

The group of participants consists of 10 initiated mothers, aged 16 to 18, who don't attend school. A qualitative approach was employed. After informed consent, semi-structured in-depth interviews were conducted. Interviews were audio recorded and later verbatim transcribed. Data was then analyzed using a semi-inductive approach supported by qualitative data analysis software Nvivo.

Part of the participants stated that it was not their decision to participate in *Efundula*, but they understood its role as “tradition”. School experience is described positively, valuing different aspects. Dropout is often described as directly related to pregnancy/maternity, but not to *efundula*. Direct relation between *efundula* and pregnancy/maternity is underlying. Most participants report that they do not intend to go back to school. Results point to the need to know more about girls' school dropout in order to intervene/prevent possible individual and social negative consequences.

Keywords: school dropout; *efundula*; pregnancy; motherhood

1. Introdução

A educação é um elemento determinante para garantir a realização pessoal, e a participação na vida ativa é uma base primordial para um progresso social por todos desejado numa sociedade em que se almeja o desenvolvimento (e.g., Wills e Bonnet, 2015). Esta educação adquire-se e desenvolve-se numa dinâmica que envolve a escola e a família, assentando nas raízes culturais predominantes no seu contexto comunitário e também no poder político local (e.g., Mucopela, 2016).

A formação da identidade de um indivíduo enquanto ser social resulta de diversas experiências e conhecimentos adquiridos nos seus contextos de vida, ao longo do crescimento. Nesta constituição do Homem em busca constante do seu desenvolvimento, a escola torna-se meio fundamental para a orientação e desenvolvimento da sua identidade enquanto ser individual, enquanto membro de uma família e enquanto cidadão social. Daí que o abandono escolar seja visto como um grande obstáculo à evolução de qualquer sociedade (e.g., Vasconcelos, 2013). Trata-se de uma barreira na execução de objetivos sociais que lesam o desenvolvimento económico do país, representando fracasso e insucesso da sociedade onde o indivíduo está inserido, uma vez que este é privado da obtenção de mais aptidões para uma integração próspera nesse mesmo meio social (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan e Tan, 2018; Chandra-Mouli, Camacho e Michaud, 2014). O abandono escolar é percebido como um fenómeno complexo, nomeadamente em África, onde necessita de respostas de intervenção e prevenção (e.g., Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994; UNICEF, 2015). A literatura revela que a natureza multifatorial das causas do abandono escolar se traduz num processo no qual se entrelaçam diversas circunstâncias individuais, fatores educacionais e condições socioeconómicas e culturais (e.g., Sabates, Akyeampong, Westbrook e Hunt, 2012; UNICEF, 2015).

O abandono escolar é habitualmente entendido como o afastamento das atividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso estudantil obrigatório e/ou atingido a idade legal (e.g., Benavente, Campiche, Seabra e Sebastião, 1994). Os critérios para a sua definição variam, pois, de país para país, sendo que em Angola muitas vezes a escola é iniciada tarde, prolongando-se em princípio até à adolescência: o ensino da escolaridade obrigatória foi há pouco tempo prolongado até à 9.ª classe (Universidade Católica de Angola, 2017).

Diversos estudos realizados em África (nomeadamente na África subsariana) têm explorado este tema, dando especial destaque ao abandono escolar feminino (e.g., Stromquist, 2014; UNICEF, 2015). A este têm sido associados fatores como a gravidez precoce, o casamento precoce e práticas culturais como os rituais de

iniciação (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan e Peng Tan, 2018; Lloyd e Mensch, 2008; Rehema, Vehan, Emmanuel e Douglas, 2014; Rosenberg *et al.*, 2015). Estes estudos referem habitualmente relações entre estes fatores (e.g., Mucopela, 2016; Odimegwu e Mkwanzani, 2016), mas a dinâmica que estabelecem entre si não está suficientemente explorada, nomeadamente tendo em conta as dimensões culturais e sociais específicas dos diferentes contextos.

Em Angola diversos trabalhos têm abordado temáticas como abandono escolar no ensino primário (Tchifulezi, 2016), gravidez precoce (Chipalanca, 2014), gravidez na adolescência e (in)sucesso escolar (Flora, 2015) ou relação entre abandono escolar e género (Carvalho e Silva, 2009). Todas estas pesquisas são mais centradas nas províncias de Luanda e Benguela e, tanto quanto sabemos, não existem estudos sobre abandono escolar no Cunene.

O estudo que aqui se apresenta procura preencher o vazio de informação existente a respeito desta temática na província do Cunene (província do sul de Angola que faz fronteira com a Namíbia). Para além disso, visa proporcionar informação no sentido de estabelecer novas linhas de pensamento sobre a prática do ritual de iniciação feminino vivido por muitas adolescentes nesta zona do país – o *efundula* (e.g., Becker, 2004; Monteiro, 1994) – e explorar possíveis relações com o abandono escolar, abrindo caminho para novas formas de trabalhar este tema com as populações locais, para o futuro da província em particular e do país em geral. Enquadrada pelos elementos anteriormente destacados, a nossa investigação explora dimensões do abandono escolar e vivências do ritual *efundula*, considerando a gravidez/maternidade e procurando compreender a potencial teia de interligações destes fenómenos na vida de muitas jovens.

O nosso objetivo central foi explorar as perceções e vivências de escolaridade e do ritual de iniciação de um grupo de jovens mães que abandonaram a escola, no sentido de perceber as suas representações quanto ao papel dessas vivências na decisão do abandono escolar. Pretendeu-se responder a três questões de investigação em particular:

- Como é que as jovens mães percebem a escola e descrevem a sua experiência, incluindo possíveis diferenças entre antes e depois do ritual?
- Como foi vivido o abandono escolar e que fatores contribuíram para essa decisão?
- Como descrevem a sua vivência do *efundula*, nomeadamente no que diz respeito à decisão de nele participar (decisão pessoal e/ou de outros); que significados lhe atribuem e qual a influência na vida presente e futura?

2. Metodologia

Este é um estudo exploratório de natureza qualitativa que, baseando-se numa abordagem semi-indutiva, procura descrever e compreender a diversidade das perspetivas dos atores do fenómeno em foco e oferecer primazia à sua experiência subjetiva como fonte de conhecimento (Bogdan e Biklen, 1994). Ao ter em conta o testemunho de cada participante, este tipo de pesquisa procura analisar não só as suas vivências e situações, mas também os contextos em que estas surgiram (Maracek, 2003), uma vez que considera a natureza socialmente construída da realidade e dos significados que lhes são atribuídos (Denzin e Lincoln, 2005).

2.1. Participantes

Participaram no estudo dez jovens mães (do município do Cuanhama, província do Cunene), que passaram pelo ritual de *efundula* e que abandonaram a escola. O grupo de participantes foi selecionado (amostragem intencional, por conveniência) obedecendo aos seguintes critérios de inclusão: jovens que experienciaram o ritual de *efundula* nos últimos cinco anos (até 2016) e que, entretanto, abandonaram a escola. Até o momento da entrevista as participantes tinham idade igual ou inferior a 18 anos e tinham sido mães.

Quanto ao estado civil, uma participante vive maritalmente na condição de segunda mulher e todas as outras são mães solteiras. No que respeita à situação profissional,

apenas uma das participantes possui o seu próprio negócio estável; duas das participantes são vendedoras ambulantes e as outras não se encontram empregadas. No que se refere ao nível de escolaridade, seis participantes concluíram a 6.^a classe (escolaridade obrigatória até outubro de 2016, sendo que posteriormente passou para a 9.^a classe). Estes e outros dados de caracterização sociodemográfica estão presentes na Tabela 1.

Tabela 1. Caracterização das participantes

| Código | Idade | N.º filhos | Idade dos filhos | Estado civil | Ano em que fez o <i>efundula</i> | Idade com que fez o <i>efundula</i> | Escolaridade quando fez o <i>efundula</i> | Último ano na escola | Escolaridade |
|--------|-------|-------------------------|---------------------|----------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|----------------------|------------------------|
| S | 18 | 2 | 3 anos; 18 meses | segunda mulher | 2012 | 15 anos | 4. ^a classe | 2014 | 3. ^a classe |
| T | 16 | 1 (falecida) | 3 meses | solteira | 2014 | 14 anos | 5. ^a classe | 2015 | 6. ^a classe |
| N1 | 17 | 1 | 2 anos | solteira | 2011 | 13 anos | 4. ^a classe | 2013 | 5. ^a classe |
| I | 17 | 1 | 19 meses | solteira | 2013 | 14 anos | 4. ^a classe | 2014 | 5. ^a classe |
| M | 17 | 1 | 3 meses | solteira | 2015 | 16 anos | 8. ^a classe | 2015 | 7. ^a classe |
| N2 | 18 | 1 | 2 anos | solteira | 2012 | 14 anos | 5. ^a classe | 2013 | 5. ^a classe |
| D | 18 | 2 | 2 anos; 1 mês | solteira | 2012 | 14 anos | 5. ^a classe | 2013 | 6. ^a classe |
| F | 18 | 1; grávida (3 meses) | 2 anos | solteira | 2013 | 15 anos | 8. ^a classe | 2013 | 7. ^a classe |
| L | 18 | 1 | 28 meses | solteira | 2013 | 15 anos | 5. ^a classe | 2015 | 6. ^a classe |
| C | 18 | 2 | 3 anos; 1 ano | solteira | 2012 | 14 anos | 6. ^a classe | 2013 | 7. ^a classe |

2.2. Instrumentos

Nesta investigação recorreu-se à entrevista semiestruturada, uma estratégia que foi considerada adequada para a recolha de dados, uma vez que permite atingir uma maior profundidade de análise dos processos de pensamento, sentimentos e comportamentos dos participantes, possibilitando aceder à perspectiva dos próprios sobre a sua realidade (Bogdan e Biklen, 1994; Richie e Lewis, 2003). O guião de entrevista foi organizado tendo em conta as questões de investigação e abarcou temas relacionados com a vida escolar, o abandono escolar e o *efundula*. O guião elaborado em Português foi também traduzido na língua Oshikwanyama (que se fala na zona geográfica onde a recolha de dados decorreu), permitindo ultrapassar as dificuldades de algumas participantes na compreensão da língua portuguesa.

2.3. Procedimentos de recolha de dados

Considerando as características do contexto, os primeiros contactos envolveram apoio de colaboradores locais para obter permissão para a realização do estudo por parte da autoridade local e, posteriormente, para os contactos iniciais com potenciais participantes.

Foi implementado um primeiro encontro com as participantes no sentido de apresentar o objetivo do trabalho e solicitar a participação das mesmas. Todas as participantes assinaram o Formulário de Consentimento Informado, que incluía a autorização para a gravação das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas individualmente num segundo encontro com cada participante e tiveram uma duração média de 25 minutos. Em todas as situações, para além da investigadora, também esteve presente um entrevistador auxiliar (que dominava as línguas portuguesa e oshikwanyama), que serviu de intermediário em situações de maiores dificuldades na comunicação.

2.4. Procedimento de análise de dados

As entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente sujeitas a um procedimento de análise semi-indutiva com apoio do programa informático NVivo. Após a sua leitura integral, seguiu-se a análise detalhada, orientada para a identificação de temas nos dados, posteriormente organizados em categorias de primeira, segunda e terceira (ou mais) gerações. A identificação de temas nos dados e a sua organização em categorias foram constantemente discutidas com outros membros da equipa, sendo reformuladas, sempre que necessário, ao longo do processo.

De acordo com os nossos objetivos, esta estratégia revelou ser a mais apropriada para uma análise idiossincrática, proficiente e mais holística do objeto de investigação (Strauss e Corbin, 1990; Richie e Lewis, 2003), bem como para a descoberta de fatores relevantes para o entendimento desta problemática a partir do que é a perceção destas participantes (e.g., Richie e Lewis, 2003).

3. Resultados e discussão

Os procedimentos descritos culminaram na organização de um sistema de categorias com quatro categorias de primeira geração (Escola, *Efundula*, Depois do *Efundula* e Educação Sexual), que por sua vez davam origem a outras categorias subordinadas. Esse sistema de categorias foi depois explorado no sentido de se encontrarem as respostas para as questões da investigação:

Como é que as jovens mães percecionam a escola e descrevem a sua experiência, incluindo as possíveis diferenças entre antes e depois do ritual?

Relativamente às perceções das jovens mães sobre a escola, é de salientar aspetos de carácter emocional de tonalidade positiva relacionados com o significado pessoal atribuído, por exemplo, ao considerarem a escola como uma fonte do saber e conferindo-lhe um papel importante na formação de cada um [*“Estar na escola é estar na fonte do saber. É na escola junto dos nossos professores onde aprendemos as coisas básicas sobre a organização, valores éticos, uma disciplina regrada e muita coisa boas...”*]

(F)]. Outra participante destaca a importância da escola na aceitação social e na avaliação dos outros [*“Todos me viam como uma pessoa inteligente e que se interessa por uma formação e pelo futuro. Os mais velhos tratavam-nos com muito orgulho e tinham muito respeito por nós [...]”* (M)]. Com exceção de uma, todas valorizam o aprender a ler e escrever e a sua utilidade [*“[...] A escola teve importância porque foi lá que aprendi a escrever e a ler. Quando aprendi a ler, os meus pais ficaram muito orgulhosos de mim; eu podia ler tudo, e em qualquer sítio [...]”* (N₁)]. E, de igual modo, cinco entrevistadas consideram que aprender a falar Português é um componente indispensável [*“Conheci os nomes das coisas em português”* (C)]. Duas participantes valorizam também os conhecimentos de Geografia e História [*“Foi na escola onde aprendi os países, províncias e capitais. Também aprendemos muita coisa de história de Angola”* (I)]. Isto vai ao encontro das ideias defendidas, por exemplo, pelas mais importantes organizações internacionais que se têm debruçado sobre o tema (e.g., UNESCO, 1990), que entendem que a escola prepara a criança para uma vida ativa, numa sociedade livre e voltada para o respeito pela família, pela sua própria identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes do próprio.

No que toca ao interesse pelo estudo, todas as participantes são de opinião de que aprender é interessante. Também foi referido que a escola está relacionada com a possibilidade de encontrar trabalho [*“Sim. Eu acho que se terminasse a 12.º classe não estaria aqui. Estaria a trabalhar em algum sítio”* (T)]. As outras participantes valorizam a escola *“porque se aprende sempre coisas novas e diferentes que não aprendemos em casa”* (T) e *“ficamos muito inteligentes e sabemos fazer as coisas. Se eu não tivesse estudado, acho que seria burra”* (N₂).

Foram ainda evidenciados outros aspetos como as relações positivas com os pares, seja nas aprendizagens [*“Gostava de estudar em conjunto com as minhas colegas”* (M); *“O professor me mandava ensinar os outros que não estão a aprender conjugar os verbos e eu gostava e sentia-me importante por isso”* (C)], seja nos momentos de brincadeira [*“Gostava de brincar com as minhas colegas”* (D)]. Alguns autores (e.g., Lynch, Lerner e Leventhal, 2013) afirmam que a interação com os pares na adolescência em contexto

escolar e aspetos como o apoio e o número de amigos permitem o aumento da autoestima através da partilha de valores, crenças e atividades, refletindo-se num melhor desempenho académico.

Seis das participantes destacaram que gostavam *“de ler e estudar”* e das disciplinas curriculares. Cinco descrevem explicitamente relações positivas com os professores [*“Gostava dos meus professores, da forma como nos ensinavam”* (F)]. Três participantes referem-se à escola como um contexto tranquilo [*“Gostava de estar na escola porque lá é tranquilo e aproveitava [para] descansar um pouco”* (S); *“Na escola tinha muita paz e tranquilidade”* (M)].

Uma participante considera que, devido às condições do contexto, *“aqui nas aldeias não precisamos de muito estudo”, “não saímos daqui para trabalhar em outros sítios com os conhecimentos da escola. Ficamos por cá mesmo a cuidar dos filhos, dos animais e das nossas lavras”* (I). Como destaca Silva (2014), há fatores sociais que contribuem para o abandono escolar, tais como a situação económica do país e a falta de materiais escolares e de oportunidades de emprego. No entanto, todas as outras participantes referem a utilização dos conhecimentos adquiridos na escola nas atividades do dia a dia [*“Sei os nomes das coisas em português e na escola aprendemos muitas coisas sobre o comércio. Por isso é que eu sei vender bem”* (M)].

Sobre as suas próprias experiências escolares, foram também apresentados alguns aspetos negativos tais como castigos/punições [*“Também não gostava quando me metiam de castigo”* (L)], a distância entre a casa e a escola [*“É mesmo por causa da distância que percorremos de casa para a escola”* (N₁)], a que se associa o cansaço [*“Porque já chegamos na escola cansadas porque nós andamos a pé. Os professores na sua maioria têm motas ou bicicletas”* (D)]. Uma das participantes referiu que *“não gostava quando sentia muita fome durante as aulas. Algumas vezes só pensava na hora de sair para ir comer em casa”* (L). Nove estudantes referiram a falta de materiais escolares [*“Não tínhamos pastas para proteger os nossos materiais. Levamos na mão ou nos sacos de panos e quando chovia molha[va] tudo. No tempo chuvoso, algumas vezes os professores mandavam deixar os livros nas escolas para não molharem”* (L); *“devíamos ter mais livros para cada um ler no livro dele e não nos livros dos outros”* (D)],

que, Silva (2014), por exemplo, relaciona com o abandono escolar. Foram também apresentados outro tipo de necessidades que interferiam com a vivência da escolaridade: [*“Faltou dinheiro para comprar roupas para escola, sabão para tomar banho e lavar a pouca roupa que tinha, e sapatos porque o chão fica muito quente e quando caminhamos muito os pés doem. Às vezes parávamos um pouco debaixo das árvores para arrefecer os pés”* (C); *“Quando é no tempo da chuva, enfrentamos muita chuva sem guarda-chuva”* (N2)].

No que respeita ao desempenho académico, quatro fazem uma autoavaliação bastante positiva [*“Considerava-me boa aluna, tirava sempre notas acima de 10 e nunca reprovei. Além disso os professores diziam que era boa aluna e até ensinava muito os meus colegas”* (M)], enquanto outras quatro consideram ter estado num nível médio. As restantes duas fazem uma avaliação negativa, apontando dificuldades na aprendizagem dos conteúdos selecionados [*“Considero que fui má aluna”* (N1); *“Eu tenho cabeça dura, não consigo aprender nada”* (N2)].

Como foi vivido o abandono escolar e que fatores contribuíram para essa decisão?

Relativamente à forma como as participantes viveram o próprio abandono, em diversas situações este parece acontecer sem que a escola esteja envolvida na decisão. Assim, é de referir quatro casos em que a escola teve informação sobre o abandono [*“Conversei com os professores e com o diretor da escola e eles desejaram-me tudo de bom e disseram que em 2017 estariam à minha espera”* (M)] e seis situações em que a escola não foi informada [*“Não avisei”* (D; N2; I; S)]. Nestas situações as participantes justificaram a situação: *“Porque tive vergonha de ir falar com os professores”* (S).

No que respeita à reação das próprias face ao abandono, é de salientar que oito participantes descrevem ter reagido negativamente [*“Fiquei com uma dor no coração por algum tempo”* (M)]. Cinco participantes fazem uma avaliação negativa, porém consideram que foi uma necessidade [*“Não gostei nada de ter que ficar em casa este ano, mas tinha que ser porque a minha filha estava prestes a nascer”* (L)].

Nas entrevistas ficou patente que as famílias não tiveram nenhuma reação prática quanto ao abandono. Mas sete das participantes referem que as famílias manifestaram o desejo de as filhas continuarem a estudar [*“Disseram para esperar ainda a criança crescer e desmamar”* (D)]. Relativamente à reação da escola face ao abandono, cinco participantes afirmam que a escola reagiu [*“A professora disse que é melhor repousar e continuar quando a criança crescer”* (C)], mas quatro participantes declaram que não houve qualquer contacto por parte da escola [*“Ninguém me contactou por parte da escola”* (T)]. Estes dados apontam para a importância do papel que a família, os amigos e a escola também podem desempenhar no desenrolar do processo de tomada de decisão face ao abandono escolar (e.g., Grant e Hallman, 2006).

Quanto às razões do abandono, sete participantes apontam a gravidez como fator central da decisão de abandonar a escolaridade [*“Eu abandonei a escola porque fiquei grávida. E já não conseguia mais ir à escola”* (T)] e mencionam múltiplos desafios tais como: doenças, escola distante [*“Era muito cansativo ir a pé todos dias porque a escola era distante”* (S)], insultos na escola [*“E quando fiquei grávida me abusavam bué na escola”* (D)], sentir fome na escola e vergonha [*“Também sentia vergonha de estar na escola grávida. Lá não tem ninguém grávida”* (M)]. Segundo a literatura, a jovem grávida normalmente necessita de fazer uma escolha entre a gravidez e a escolaridade (e.g., Lloyd e Mensch, 2008). Outros trabalhos descrevem a autoexclusão durante o período da gravidez, principalmente quando se começa a notar a barriga, por medo de estigmatização por parte de colegas, professores e funcionários (e.g., Asomani, 2017). A gravidez surge constantemente associada ao abandono escolar em África (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan e Peng Tan, 2018). O abandono escolar também é associado à pobreza, dificuldades na aprendizagem, necessidade de ficar com os filhos em casa [*“Quando já somos mães, é difícil deixar a criança em casa para ir na escola porque demoramos muito para voltar por ser distante. E não dá para velar o bebé na escola”* (M)] ou a distância casa-escola [*“É mesmo por causa da distância que percorremos de casa para a escola”* (L)]. Grandes distâncias entre a casa e a escola, nestes contextos, significam que os alunos saem muito cedo de casa, por vezes sem terem tomado o pequeno-almoço. Chegam à escola com fome e, como não têm almoço na escola, passam o dia esfomeados, o que não contribui para um bom rendimento escolar (Lloyd

e Mensch, 2008). Descrevem igualmente esta situação e defendem que o abandono escolar prematuro das raparigas pode dever-se menos à gravidez ou ao casamento precoce do que a outros fatores como a pobreza, o valor da educação, a distância da escola, a segurança ou a qualidade da escola ou desempenho escolar. E isto recorda-nos a ideia de Santos (2010) de que o abandono escolar não é uma decisão repentina, mas produto de um longo processo de tensões, desajustamentos e fracassos. Um processo em que diversos fatores parecem relacionar-se numa teia complexa, sendo que o abandono escolar precoce põe em causa o valor instrumental da escola como parte do desenvolvimento pessoal e de preparação para a vida ativa do participante (e.g., Wills e Bonnet, 2015), que muitas vezes este se nega a reconhecer (Santos, 2010). No entanto, sobre este último ponto, com várias participantes deste estudo não parece ser isto que acontece. Quando indagamos sobre o significado que atribuíam à escola antes e depois do abandono, verificamos que todas as participantes possuem uma perceção inalterada, isto é, continuam a reconhecer a sua importância, mas um conjunto de fatores fez com que a decisão do abandono fosse tomada como sendo necessária.

No discurso de sete participantes ficou patente que não pretendem voltar a estudar, e três descrevem claramente a sua intenção de continuar a escolaridade [*“Estudar é importante. Acho que vou voltar a estudar”* (I); *“Agora vivo pela minha filha e tudo que eu sempre queria ser ou fazer será para ela. Por isso tenho ainda mais força de estudar para ser alguém”* (M)]. A decisão de abandonar definitivamente a escola prende-se, nos sete casos, com a maternidade [*“Agora, além de ser mãe para os meus irmãos, também sou mãe para os meus próprios filhos. E toda a responsabilidade da casa está por cima de mim (as crianças, a lavra, os animais, e tudo)”* (N1)]. A dimensão de género, nomeadamente a gravidez e a maternidade, parece, pois, ocupar um lugar central no discurso das participantes deste estudo, nomeadamente na tomada de decisão inicial de deixar de ir à escola e na sua transformação numa decisão definitiva. Esta relação nem sempre está claramente identificada em todos os trabalhos publicados até hoje, embora, no geral, a gravidez e a maternidade sejam consideradas quando se aborda o abandono escolar feminino em África (e.g., Grant e Hallman, 2006).

Como descrevem as jovens mães a sua vivência do efundula, nomeadamente no que diz respeito à decisão de participar (decisão pessoal e/ou de outros), aos significados atribuídos e à influência na vida presente e futura?

Cinco participantes referem que foram as famílias que tomaram a decisão, nomeadamente tios, avô ou pais. O discurso revela o peso da cultura e da tradição nas razões apresentadas pelos pais sobre a tomada de decisão da participação [*“Disse que este rito tem a ver com a nossa cultura e os nossos antepassados”* (S)]. É salientado o significado positivo de a decisão ter sido tomada pelos pais [*“Foi importante para mim o facto de ter sido o meu pai. Senti-me apoiada por isso”* (M)]. No caso de uma participante em que a decisão foi tomada pelos tios, a leitura foi negativa [*“Senti que... parece não pertencemos mais a nossa mãe. A minha mãe disse-me que não queria que eu fizesse efundula”* (D)].

Sete participantes foram previamente avisadas [*“Fui avisada muito tempo antes”* (M)], enquanto as restantes não [*“Até um dia antes de começar eu estava inocente sem saber de nada”* (F)]. As sete jovens que foram avisadas antes deixam patente no seu discurso que a decisão não foi tomada pelas próprias, mas que aceitaram participar respeitando a decisão da família e reconhecendo o valor da tradição. Assumiam assim a obrigatoriedade da situação [e.g., *“Mesmo que eu não esteja de acordo tinha que fazer porque vale a pena, é para manter a tradição”* (N₁)].

Quanto à informação prévia sobre o efundula, quatro participantes afirmam que não possuíam informações [*“Não”* (C); *“Nenhuma”* (T)]. Outras duas participantes referem que foram surpreendidas e levadas à força [*“À tardinha fui buscar a água, e pelo caminho fui cercada por três moços; agarraram-me e disseram: ‘adeus, mocidade’. Foi quando percebi que estavam a me levar para fazer efundula, e as minhas tias já tinham preparado tudo. Tive que lutar com três homens sozinha na mata. Homens mandados pela minha própria família, que lhes pagaram bebidas para me agarrar e me levar para fazer efundula. Ainda por cima me bateram. Cheguei lá no meio das pessoas com os lábios inflamados e dor de cabeça”* (F)].

No que diz respeito ao modo como foi comunicada a decisão, percebemos por exemplo o papel do pai [*“O meu pai chamou-me na olupale dele e disse-me: ‘Minha filha, já estás grande e este ano quero que faças efundula”* (C)].

Quando questionámos sobre o que é o *efundula*, verificamos a existência de perspectivas relacionadas com um sentido mais espiritual e cultural, por exemplo: *“Significa ter uma bênção dos nossos antepassados”* (T); *“Sei que servia para me purificar”* (N2); *“É um ato cultural da nossa província, que vem desde muito tempo, dos nossos antepassados, e não vai passar. Será sempre transmitida de geração a geração em todos anos. É a nossa identidade cultural de Ovakwanyama”* (L). Esta última participante revela fidelidade às regras, tal como refere Borges (2013). Apenas uma das participantes descreve não atribuir nenhum significado ao *efundula* [*“Significado... não sei. Não tem nenhum significado”* (D)]. Estas percepções das participantes sobre os significados/utilidade deste ritual cultural são descritas pela literatura como uma estrutura de significados, transmitidos tradicionalmente, vividos simbolicamente, a fim de comunicar e desenvolver conhecimentos e atitudes para com a vida, numa lógica informal da vida real e do sentido comum de uma sociedade (e.g., Becker, 2004; Yakuleinge, 2013). Como vemos pelos resultados, o ritual do *efundula* é considerado benéfico para transmitir valores e conhecimentos úteis, para a manutenção da identidade cultural.

Considerando ainda a diversidade de respostas sobre o seu significado, seis participantes descrevem o *efundula* como um casamento tradicional, tal como descrito por diversos autores que o estudaram (e.g., Becker, 2004; Monteiro, 1994). É apresentado também como autorização para namorar, ter atividade sexual [*“É um casamento da nossa tradição, que permite as moças namorarem à vontade mesmo sem terem marido”* (S)] e ter filhos [*“E como os rapazes de hoje em dia já não casam mais. Então as mulheres têm que ser autorizadas a fazer filhos. Efundula é para isso”* (S)], como também foi apontado, por exemplo num trabalho de Rehema e colegas (Rehema, Vehan, Emmanuel e Douglas, 2014) realizado na Tanzânia.

Oito participantes consideram que há diferenças entre quem fez e quem não fez o *efundula*, e estas diferenças estão relacionadas com uma ideia de liberdade, neste caso para quem cumpre o ritual [*“A diferença é que quem já fez efundula é uma rapariga*

livre e desimpedida de fazer as suas escolhas” (C)]. Concordam expressamente que o ritual serve para a legitimação da atividade sexual e conseqüentemente para a maternidade [“*Quando fazemos efundula e depois encontramos algum homem que nos quer, podemos ir à vontade porque já somos casadas*” (L)]. Estas ideias vão ao encontro do apontado por outros autores (e.g., Becker, 2004). No caso de quem não fez o *efundula*, impõe-se um comportamento diferente, no sentido de se honrar a si própria e dignificar a sua família [“*Quem ainda não fez deve se comportar muito bem porque ainda não está autorizada a namorar. E se engravidar, significa que houve uma falha na educação que os pais lhe deram. E isso dá vergonha muito grande para ela e para a família*” (T)].

Apenas duas participantes consideram que nada difere para quem faz ou não o *efundula* [“*Nada. É só porque as meninas que fazem efundula, ficam mais à vontade*” (L); “*Dizem que as meninas que se engravidam sem passar pelo efundula são desonradas. Mas na verdade não lhes acontece nada de mal. Não vão presas, não são expulsas das suas famílias, não lhes dão castigo, não ficam doente, e a vida continua. É a mesma coisa de quem faz efundula, andamos juntas, bebemos juntas, nos engravidamos com os mesmos desgraçados e continuamos todas pobres do mesmo jeito*” (F)].

As participantes descrevem um conjunto de mudanças que aconteceram depois do *efundula*. Entre as mudanças consideradas positivas, destacam o contributo para uma vivência positiva da maternidade [“*Significa que serei uma boa mãe*” (N₂)] e para a situação conjugal [“*Consegui um bom marido...*” (C)]. Quanto a mudanças consideradas negativas, referem por exemplo “*que tudo muda e de repente somos adultas num piscar de olhos, temos que se comportar como adultas. Eu queria ser criança por mais tempo, para brincar mais e aproveitar a minha inocência e tudo daquela fase. É que depois já não pude brincar*” (T). Apenas uma participante associa num determinado momento o *efundula* ao abandono escolar: “*Se não fizesse efundula, eu ainda estaria nas madres a estudar bem e quem sabe me tornaria madre ou até me casaria um dia*” (F).

Ao abordarem as mudanças após o *efundula*, parecem destacar-se o domínio da sexualidade, as relações íntimas, a gravidez e a maternidade. No geral, são descritas

mudanças nas relações com o género masculino: “Com o tempo nos acostumamos com a nova vida e vamos ganhando essa aproximação aos poucos até nos envolvermos com eles. Posso dizer que é essa a mudança” (M); “A minha aproximação com os rapazes depois aumentou” (N2). A gravidez e a maternidade surgem como consequência: “Sim. Depois de *efundula*, nós enfrentamos muitas tentações. Chega um momento que enfraquecemos e depois quando assustamos já estamos grávidas” (D); “É a minha história para toda a vida. Uma das mudanças de *efundula* também é que me tornei mãe” (C). As referências à gravidez na adolescência vão ao encontro dos dados de variadíssimos trabalhos sobre gravidez precoce em África (e.g., Odimegwu e Mkwanaenzi, 2016; UNFPA, 2013).

4. Conclusões

Todas as participantes do nosso estudo deixaram de ir à escola, sendo que a maioria refere que não vai voltar e apenas três dão indicação de que a interrupção que estão a viver é temporária e não definitiva. Há autores (e.g., Polidano, Tabaso e Tseng, 2015) que afirmam que, quanto maior for o tempo decorrido antes do retorno da jovem ao mundo da educação/formação (dentro de qualquer percurso formativo), maior é a possibilidade de ficar, permanentemente, fora dele. Provavelmente tal também acontecerá com as participantes deste estudo, pois o exercício da maternidade (que por diversas vezes surge nos discursos que fazem parte deste trabalho) é um processo que dura toda a vida. E, se tivermos em conta que os dados estatísticos da África subsariana (e.g., United Nations Population Fund, 2017) apontam também para um elevado número de nascimentos por mulher (6,7), estas jovens tornarão a engravidar e terão um número elevado de filhos.

O discurso das participantes identifica o papel central da gravidez nas suas vidas, como também acontecia noutra estudo numa zona diferente de Angola (Flora, 2015), embora apontando aí tonalidades mais negativas. Destacamos no nosso trabalho o facto de as participantes declaradamente associarem a gravidez (e a maternidade) ao *efundula* e às diversas alterações no âmbito dos relacionamentos entre géneros e da sexualidade que descrevem. A relação direta do *efundula* com o abandono escolar não

é destacada. Essa relação parece ser indireta, mediada pela gravidez/maternidade, que por sua vez é associada ao ritual de *efundula*. Este trabalho sublinha, pois, a complexidade da relação que existe entre rituais de iniciação, gravidez e abandono escolar, que outros trabalhos também defendem (e.g., Rehema, Vehan, Emmanuel e Douglas, 2014), e a necessidade de se continuar a estudar o tema.

Especificamente, quanto à forma como a gravidez e o abandono escolar se relacionam, a reflexão não nos parece estar encerrada: tal como em vários outros trabalhos (e.g., Rosenberg *et al.*, 2015), no nosso estudo todas as participantes claramente descrevem a gravidez como prévia ao abandono. No entanto, há trabalhos que se focam na importância do abandono escolar nas gravidezes posteriores (e.g., Manlove, 1998) ou ainda em outros fatores (e.g., Lloyd e Mensch, 2008). Considerando que a África subsariana é a zona do globo com maior prevalência de gravidez adolescente no mundo (e.g., United Nations Population Fund, 2013) e que os nossos resultados reforçam a relação entre gravidez e abandono escolar (que, como referimos, tantos outros trabalhos indicam), a intervenção/prevenção em ambos os domínios mantém-se de enorme importância, podendo ainda tirar-se partido do facto de, ao agirmos no âmbito da gravidez adolescente, estarmos também a agir sobre o abandono escolar.

Destacámos aqui o papel da escola, sugerindo que garantisse um espaço de abordagem de diversas temáticas, considerando a importância do planeamento e da elaboração conjunta das atividades com outros parceiros da comunidade, da formação contínua dos professores e da avaliação das intervenções (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan, e Tan, 2018). De igual modo, seria importante que se proporcionassem conhecimentos, discussões e reflexões sobre a sexualidade junto dos jovens de ambos os géneros e também junto dos pais, antes e após o *efundula*. Mas não parece ser esse o papel da escola, não sendo abordado por nenhuma das participantes. Para além disso, num contexto em que, principalmente as meninas, vivenciam circunstâncias escolares difíceis (por exemplo, distância, falta de materiais) e deixam de ir à escola em grande número (e.g., UNICEF, 2015), a comunidade provavelmente deverá organizar diversas formas de prevenir e intervir nestes domínios, pensando especialmente no género feminino.

Sobre a vivência do ritual, podemos verificar que as percepções das participantes revelam a importância das leis tradicionais impostas pela educação informal que acabam por demonstrar um peso maior na sua vida, face às leis governamentais (neste caso a da escolaridade obrigatória até à 9.ª classe) impostas pela educação formal.

A relação que se deve estabelecer entre os rituais de iniciação e a escola deveria ser de complementaridade. A educação formal é hoje indiscutivelmente considerada importante para enfrentar a complexidade do século XXI, para o desenvolvimento pessoal, mas também para o crescimento e organização dos países (e.g., Bashir, Lockheed, Ninan e Tan, 2018; Wills e Bonnet, 2015). Quanto à educação tradicional, tem em África uma enorme importância (e.g., Carvalho e Silva, 2009; Kingsley, 2010; Yakuleinge, 2013), *que deve ser valorizada na medida em que possibilita a integração no grupo, a partilha de identidade cultural e a sua manutenção, como aliás indicam os conteúdos das entrevistas realizadas. No caso específico dos rituais de iniciação vividos por muitas jovens no Cunene, como é o efundula, o discurso das participantes do nosso estudo revela a sua relação com interpretações de si e do mundo que podem ter consequências menos positivas quando pensamos no desenvolvimento pessoal e social no mundo global atual. Em Angola estes elementos, especialmente negativos para o género feminino, já foram explorados por outros autores, nomeadamente Carvalho e Silva (2009).*

Este é um estudo exploratório que tem como principal limitação o tamanho reduzido do grupo de participantes, que não permite atingir a saturação teórica. Pretendemos no futuro continuar a recolha de dados, procurando aprofundar o conhecimento sobre o tema em geral e contribuir para posteriores abordagens de prevenção/intervenção no sentido de evitar o abandono escolar das raparigas na província do Cunene, sul de Angola.

5. Referência bibliográficas

- Aomani, F. (2017). *School Persistence and Dropout among Teenage Mothers in Ghana. Understanding the influential factors*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculty of Educational Research, University of Oslo.
- Bashir, S., Lockheed, M., Ninan, E., & Tan, J. P. (2018). *Facing Forward: Schooling for Learning in Africa*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.
- Becker, H. (2004). *Efundula – Women's initiation, gender and sexual identities in colonial and post-colonial Northern Namibia*. In S. Arnfred (Ed.), *Re-thinking Sexualities in Africa* (pp. 35-54) Uppsala: The Nordic Africa Institute.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra, T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à escola – O abandono escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, P. R. (2013). *O declínio dos ritos de passagem e suas consequências para os jovens nas sociedades contemporâneas*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade São Paulo.
- Carvalho, M. J., & Silva, E. A. (2009). Educação em Angola e (des)igualdade de género: Quando a tradição cultural é fator de exclusão. *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Chandra-Mouli, V., Camacho, V., & Michaud, P. A. (2013). WHO Guidelines on Preventing Early Pregnancy in Developing Countries. *Journal of Adolescent Health, 52*(5): 517-522.
- Chipalanca, S. I. (2014). *Gravidez na adolescência em Angola: estudo do funcionamento familiar e satisfação com a vida*. Dissertação de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Flora, C. C. B. B. S. (2015). *Gravidez na adolescência e (in)sucesso escolar: um estudo qualitativo em escolas secundárias de Benguela*. Dissertação de Mestrado não publicada. Administração e Gestão da Educação, Universidade Portucalense.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2002). *A voz dos adolescentes*. Genebra: UNICEF.
- Grant, M., & Hallman, K. (2006). *Pregnancy-related School Dropout and Prior School Performance in KwaZulu-Natal, South Africa*. New York: The Population Council.

- Kingsley, O. (2010). African traditional education. A viable alternative for peace building process in modern Africa. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*, 2, 136-159.
- Lloyd, C. B., & Mensch, B. S. (2008). Marriage and childbirth as factors in dropping out from school: An analysis of DHS data from sub-Saharan Africa. *Population Studies: A Journal of Demography*, 62(1), 1-13.
- Lynch, A., Lerner, R., & Leventhal, T. (2013). Adolescent academic achievement and school engagement: an examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 6-19.
- Odimegwu, C., & Sibusiso, S. (2016). Factors associated with teen pregnancy in sub-Saharan Africa: A multi-country cross-sectional study. *African Journal of Reproductive Health September (Special Edition)*, 20(3), 94-107.
- Rehema, M., Verhan, B., Emmanuel, M., & Douglas, M. (2014). Effects of initiation rituals to primary and secondary school girls in Morogoro Rural District. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 6 (1), 9-17.
- Richie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- Manlove, J. (1998). The influence of high school dropout and school disengagement on the risk of school-age pregnancy. *Journal of Research on Adolescence*, 8(2), 187-220.
- Maracek, J. (2003). Dancing through minefields: Toward a qualitative stance in psychology. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 49-69). Washington, DC: American Psychological Association.
- Monteiro, R. L. (1994). *Os Ambós de Angola antes da independência*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Universidade Técnica de Lisboa.
- Mucopela, V. M. (2016). *Abandono escolar em Moçambique: Políticas educativas, cultura local e práticas escolares*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Ciências Sociais, Administração e Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Polidano, C., Tabaso, D., & Tseng, Y. (2015). A second chance at education for early school leavers. *Journal of Education Economics*, 23(3), 358-375.
- Rosenberg, M., Pettifor, A., Miller, W. C., Thirumurthy, H., Emch, M., Afolabi, S. A., Kahn K., Collinson, M., Tollman, S. (2015). Relationship between school dropout and teen pregnancy among rural South African young women. *International Journal of Epidemiology*, 44(3), 928-936.

- Sabates, R., Akyeamong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2012). *School Dropout: Patterns, causes, changes and policies. Background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2011 – The hidden crisis: armed conflict and education*. Paris: UNESCO.
- Santos, S. I. D. (2010). *Um olhar sobre o abandono escolar no concelho da Trofa*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Silva, A. R. A. C. (2014) *Um olhar sobre o abandono escolar: Da compreensão à prevenção e intervenção*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Fernando Pessoa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques* (1st Ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stromquist, N. (2014). *Out-of-School Children: Why gender matters. Background paper prepared for Fixing the Broken. Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Tchifulezi, V.P. (2016). *Abandono escolar no ensino primário em escolas de Benguela: Análise de fatores familiares e curriculares*. Dissertação de Mestrado não publicada. Administração e Gestão da Educação, Universidade Portucalense.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO.
- UNICEF (2015). *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the global initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UIS.
- United Nations Population Fund (2017). *Reproductive Health and Rights in an Age of Inequality*. New York: UNFPA.
- United Nations Population Fund (2013). *Motherhood in Childhood: Facing the challenge of adolescent pregnancy*. New York: UNFPA.
- Universidade Católica de Angola (2017). *RME – Relatório do Ministério da Educação da República de Angola*. Luanda: Universidade Católica de Angola.
- Wils, A., & Bonnet, G. (2015). *The Investment Case for Education and Equity*. New York: UNICEF.
- Vasconcelos, M. D. M. C. (3013). *Abandono e absentismo escolar no concelho de Ponta Delgado*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Fernando Pessoa.
- Yakuleinge, G. F. (2013). *O sacro-religioso nos ritos de infância e adolescência de ovakwanyama*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa.

**PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO (PIEF): UMA
MEDIDA ESCOLAR DE INCLUSÃO OU EXCLUSÃO?**

**INTEGRATED PROGRAM OF EDUCATION AND TRAINING (PIEF): A
SCHOOL MEASURE OF INCLUSION OR EXCLUSION?**

Darliane Silva do Amaral¹

Resumo

O presente trabalho tem como foco de estudo uma análise sobre as condições de ação do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). O programa atua na inclusão social dos adolescentes considerados com insucesso escolar (retenção/abandono), comportamentos desviantes, jovens institucionalizados e oriundos de famílias disfuncionais (violência física, alcoolismo, pais separados, etc.). Um dos principais objetivos da medida PIEF é a garantia do cumprimento da escolaridade obrigatória. As reflexões apresentadas são resultado do estudo de caso realizado no grupo/turma PIEF, na Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis – Coimbra, no qual buscou-se compreender a implementação e atuação do PIEF, bem como acompanhar e conhecer a prática dos diversos atores que intervêm no programa. Para isso, optamos pela metodologia qualitativa com observação participante, registros em diário de campo e aplicação de entrevista. Constatou-se que esses jovens já não são aceitos pela escola, sendo que essa parece não apresentar mecanismos de formação para promover uma consciência crítica capaz de potencializar vivências de desenvolvimento.

Palavras-chave: PIEF; jovens; inclusão; escola.

¹ Universidade de Brasília-UnB, Faculdade de Educação – Brasília – Brasil. darliane.amaral@gmail.com

Abstract

The present study focuses on an analysis of the conditions of action of the Integrated Education and Training Program (PIEF). The program act in the social inclusion of adolescents considered to be unsuccessful at school (retention/abandonment), deviant behavior, young institutionalized and originating of dysfunctional families (physical violence, alcoholism, separated parents, etc.). One of the main objectives of the PIEF measure is to ensure compliance with compulsory schooling. The reflections presented are the results of the case study carried out in the PIEF group/class, in the secondary school with 3rd cycle D. Dinis, in which it was sought to understand the implementation and performance of the PIEF, as well as to follow and know the practice of the various actors that intervene in the program. For this, we chose the qualitative methodology with participant observation, records in field diary and interview application. It was found that these young are no longer accepted by the school, being that this does not seem to present training mechanisms to promote critical awareness that improves development experiences.

Keywords: PIEF; youngsters; inclusion; school.

1. Introdução

Ao refletir sobre quais os desafios da escola contemporânea diante do jovem com comportamento desviante no tocante ao desenvolvimento de uma educação que potencialize aquele em sua condição humana e não o estigmatize como um portador de comportamento desviante é que apresentamos esse artigo. Em Portugal, tivemos a oportunidade de acompanhar por dois anos o contexto escolar português. Para nosso impacto, percebemos que havia muita proximidade entre as práticas educacionais brasileiras e portuguesas, inclusive corroboravam-se os mesmos conflitos no que concerne ao desinteresse dos alunos pela escola e a insatisfação dos professores no ofício de sua profissão. Lá, vivenciamos a conflituosa relação entre a escola e os adolescentes e jovens considerados autores de comportamentos desviantes. Assim,

analisamos uma proposta curricular de educação formal — o designado Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Este programa educacional foi implementado nas escolas portuguesas, com o objetivo principal de desenvolver a cidadania e promover as inclusões escolar e social de jovens considerados de risco ou em risco de exclusão social. O PIEF encontra-se subordinado ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e ao Ministério da Educação, somado a uma rede de parceiros de diferentes órgãos e instituições, que se articulam para alcançar respostas nas áreas educacional e social.

Ademais, os alunos que integram a turma PIEF regressam à escola em razão do referido programa, uma vez que este representa uma última oportunidade para a permanência do jovem como aluno com perfil de escolaridade obrigatória. O programa pretende, ainda, ingressá-lo em uma profissão, projetando-o em um percurso de trabalho. Para tanto, faz-se necessário oferecer oportunidades aos jovens considerados de riscos, oportunizando a possibilidade de vivências que os capacitem para uma participação social e desenvolvimento pessoal, a partir das necessidades e carências em que cada um encontra-se inserido.

Do que pudemos refletir, identificamos que similitudes entre as realidades brasileira e portuguesa se materializam, em nosso entender, também na forma como os jovens e adolescentes com comportamentos desviantes são vistos, por exemplo, pela escola — na maioria das vezes, como pessoas desprovidas de inteligência ou capacidades de tornarem-se adultos críticos e participativos na sociedade. Reduz-se a condição de ser humano para se focar no desvio. A pessoa é mais vista e reconhecida por aquilo que, judicialmente, a levou a integrar o programa — uma vez que todos os alunos que participam do PIEF estão cumprindo medida tutelar educativa — do que como ser humano.

A nosso ver, é necessário olhar o aluno de maneira individual e perceber que cada jovem encaminhado para a medida PIEF tem especificidades e necessidades particulares. Por este viés de pensamento, apresentamos o artigo, resultado de um estudo de caso, onde buscaremos traçar uma panorâmica da aplicação das medidas do programa na Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis — Coimbra. Pretendemos

identificar indícios de impactos positivos e negativos alcançados pelos alunos; perceber as dificuldades que professores e técnicos tiveram ao trabalhar com os jovens; e analisar as condições de ação em que o grupo/turma funcionou. Desde logo, cumpre-nos salientar o consentimento da realização da pesquisa na Escola, bem como a autorização de todos os participantes para utilizar os dados recolhidos em publicações.

Para o estudo de caso, partimos com atenção para a concepção de inclusão e exclusão do ponto de vista educacional, buscando refletir os seguintes questionamentos: o mesmo espaço que inclui é capaz de excluir? Como desenvolver uma formação que possibilite ao jovem se constituir crítico e consciente do seu papel social pela via da educação de natureza escolar? Como transformar o quadro do jovem com insucesso e abandono escolar? As atividades realizadas na escola contribuíram para a formação do jovem atendido pela intervenção da turma PIEF? A constante necessidade de formação docente resolve os problemas da incompatibilidade que se apresenta entre alunos, professores e escola? Dessa feita, propomos no presente artigo um recorte do estudo realizado no âmbito do nosso mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

2. A escola e a inclusão exclusiva

Aqui não se tem como norte apontar a escola como um meio de salvação ou culpá-la pelos comportamentos desviantes dos adolescentes e jovens. No entanto, acreditamos ser necessário pensar em possíveis relações que se estabelecem no ambiente escolar, sendo pertinente o debate em torno da escola como uma instituição central na sociedade contemporânea. Diante dessa centralidade, é de suma importância refletir como ela atua nas possibilidades de desenvolvimento de propostas de inclusão e libertação ou na exclusão e embrutecimento do ser humano.

Ao pensar a educação como prática de liberdade, Paulo Freire (2016) elege o diálogo como um dos caminhos apontados para as vivências transformadoras, que prima pela relação eu-tu. “A educação como prática da liberdade [...] implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 2016, p. 123). Entendemos que o

autor questiona a necessidade de se discutir a realidade concreta dos alunos, defendendo que haja uma proximidade entre o currículo e o mundo cultural.

Assim, interessa-nos examinar se a escola reforça e potencializa vivências de diálogo, em que seja possível estabelecer vínculos humanos e não enveredar por uma lógica automática de reprodução de conteúdo, de relatório e protocolo, uma vez que estes servem mais a burocracia do que o processo de educação das pessoas. A nosso ver, é urgente convocar o debate sobre uma escola com foco no ser humano e na sua humanização, mais do que em métodos de ensino para atingir melhores indicadores educacionais.

Quais as marcas que os jovens com comportamentos desviantes carregam da escola? De fato, as inquietações que motivam a investigar tais questionamentos estão ligadas à banalização daqueles que vivem em situações de exclusão. Assim, é de suma importância refletir sobre os desafios que a escola contemporânea enfrenta. Para Rodrigues (2004), a escola deve fomentar práticas educativas individuais vinculadas à própria sociedade, uma vez que a formação seria para tornar as pessoas responsáveis e participantes na vida comunitária.

A nosso ver, pensar a escola e a educação formal requer um exercício complexo, à medida que vamos atribuindo a elas um papel necessário na constituição do ser humano. A escola é a referência institucional e legal da formação intelectual e profissional do homem e, contudo, vivenciamos um modelo de escola que pouco muda desde sua constituição. É recorrente o acompanhamento de propostas de alteração curricular, formação contínua dos professores, modelos de avaliação e gestão, novas abordagens de aquisição da aprendizagem etc., mas, de fato, temos uma escola que, em grande parte, desenvolve práticas escolares excludentes e opressoras.

A partir da investigação realizada com o PIEF, é sugerido afirmar que a escola convencional parece não estar preparada para lidar com um público de características tão específicas. A escola não se libertou de “conduzir os educandos à memorização mecânica de conteúdos” (Freire, 2016, p. 104), reforçando a noção de que os alunos são depositários e o professor o depositante. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 2015, p. 25). Para Buber (2004) e Freire (2016), o diálogo deve assumir

um papel central na formação do ser humano, pois ele é uma vivência autêntica que humaniza os processos educacionais.

Entendemos, portanto, ser necessário discutir, na educação formal, a visão de mundo desses jovens e como esta orienta as suas práticas sociais. Os jovens considerados autores de comportamento desviante já não são aceitos pela escola, uma vez que ela parece não apresentar mecanismos para promover a capacitação deles. A partir dessa realidade, nos questionamos: os adolescentes são excluídos pela escola ou excluem a escola ao desconsiderar os seus métodos e didáticas?

Na concepção de João Barroso (2003), a escola exclui, porque não deixa entrar os que estão fora e reforça a desigualdade de oportunidades; a escola exclui, porque põe fora os que estão dentro, através do insucesso e do abandono escolar; a escola exclui incluindo, por meio da imposição de determinados modelos pedagógicos; e a escola exclui, porque a inclusão deixou de fazer sentido. Dessas quatro perspectivas desenhadas pelo autor, seria legítimo enquadrar os adolescentes com comportamentos desviantes como excluídos pela escola? E, havendo essa exclusão escolar, que outros espaços sociais e políticos promovem a inclusão desses adolescentes? Por mais que falemos da exclusão dos adolescentes, com foco na escola, cumpre-nos salientar que entendemos a exclusão como um fenômeno que permeia toda a vida social e as suas relações.

Entretanto, faz-se necessário oferecer oportunidades aos jovens, sobretudo os considerados em maiores vulnerabilidades e violação de direitos, promovendo a construção, o desenvolvimento pessoal e social, a partir das necessidades e carências em que cada um encontra-se inserido.

3. Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

A medida PIEF foi criada no âmbito do Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil PEETI, sendo revista e reformada pelo despacho conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, publicado a 26 de setembro, e n.º 171/2006, de 12 de janeiro, dos mesmos ministérios. O

programa tem como objetivo promover a certificação escolar dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e profissional, de menores a partir dos 15 anos em situação de abandono escolar. Aliado a essa certificação, o foco do programa é desenvolver no jovem uma mudança de postura, possibilitando-lhe adquirir hábitos e comportamentos que fragilizem as ações negativas, obviamente fortalecendo comportamentos positivos.

O primeiro passo para que esta medida educativa seja implementada é reintegrar o jovem na escola, pretendendo que o ele integre uma turma PIEF, no sentido de adquirir e desenvolver competências escolares, profissionais, pessoais e sociais que futuramente lhes permitirão exercer uma cidadania participativa.

No âmbito do nosso estudo, estivemos acompanhando *in loco* a atuação do técnico da Equipe Móvel Multidisciplinar (EMM), no percurso de integração do jovem na escola. Cabe ao técnico, avaliar e analisar as fichas de sinalização dos jovens. Depois de feita a avaliação, se fará um diagnóstico que tem por base as áreas individual e sociofamiliar. Segundo Machado (2006, pp. 101-102), o diagnóstico individual “incide essencialmente num instrumento de auto e hétero relato, nas motivações e expectativas do jovem quanto ao seu projecto de vida”. No âmbito sociofamiliar, pretende-se “conhecer a constituição do agregado familiar e as condições de habitabilidade: se há saneamento, condições de conservação ou deterioração da habitação, água canalizada, entre outros”.

Também acompanhamos o trabalho do Técnico de Intervenção Local (TIL), considerado peça fundamental na implementação do programa, uma vez que deve atuar como articulador entre escola, família, parceiros e técnico da EMM. Deseja-se do TIL que conheça as diversas características dos alunos da turma e busque uma aproximação, de modo a ganhar a confiança do jovem, para que este se sinta a vontade para falar sobre tudo, inclusive expor sentimentos e emoções. As funções do TIL devem ser desempenhadas por profissionais formados em psicologia ou serviço social e que estejam em contato diário com a escola e os professores.

Além dos técnicos, acompanhamos o trabalho docente. Conforme as diretrizes do PIEF, os professores devem respeitar a matriz curricular proposta pelo programa, o horário das aulas e os objetivos do programa, ou seja, (re)integrar o jovem no sistema

educativo e procurar garantir-lhe a certificação. É fundamental que o professor destacado para turmas PIEF atue de maneira flexível e adequando o conhecimento, de modo a atender às necessidades individuais de cada aluno. No PIEF, no decorrer do ano letivo, pode haver o ingresso de novos alunos no grupo/turma, como também a sua certificação e/ou transferência para outra medida de intervenção. Espera-se que aconteça uma integração entre as partes e que a medida PIEF cause mudanças na vida dos jovens. No estudo realizado por Roldão, Campos e Alves (2008, p. 23), “a ideia mais forte da cultura PIEF – que foi possível identificar como uma cultura de trabalho própria – traduziu-se na preocupação de tornar estes jovens, lançados precocemente para processos vários de exclusão, escolar e social, pessoas e cidadãos capazes de se reinserir nas dinâmicas sociais”.

A metodologia de intervenção do programa é o trabalho em rede, concentrado na articulação e no constante contato estabelecido com pais e/ou encarregados de educação, mas também com as parcerias locais e as instituições que apoiam a inserção dos jovens na comunidade local e no mundo profissional. Segundo Pereira (2007, p. 65), falar de PIEF “implica falar de um conjunto de medidas de educação e formação facilitadoras do cumprimento da escolaridade obrigatória. A sua principal característica é a flexibilidade que se reflecte, quer na entrada, quer na saída dos menores, não estando sujeita à lógica de ano escolar”. Mais importante do que levar o jovem à escola é trabalhar para mantê-lo ali, sendo indispensável planejar estratégias bem definidas, atribuindo importância ao processo e não somente aos resultados.

4. Princípios metodológicos

As etapas da investigação caminharam sempre com o intuito de compreender o funcionamento do PIEF e identificar, na prática dos diversos atores envolvidos no processo, as ações que contribuíram para a (re)integração dos alunos no universo escolar, bem como as que não contribuíram e o porquê.

Ao analisar os paradigmas metodológicos de uma pesquisa, optamos pela investigação qualitativa, sendo esta a que melhor atende aos objetivos dessa investigação. Ademais, desenvolvemos um estudo de caso, entendendo esse como uma metodologia de

“investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 21). Nessa perspectiva, foram escritos diários de campo, com o intuito de descrever o que foi visto, ouvido e pensado (Lessard-Hebert, 1994). Em Amado (2014, p. 282), os registros do diário de campo conferem ao estudo um “carácter de autenticidade, de presença, de vivência, impossível de obter por outro meio”.

Para além dos diários de campo, considerou-se pertinente a elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores, ao diretor da escola, ao técnico da EMM; e ao TIL. Para Guerra (2008) e Bell (1997), uma das grandes vantagens da entrevista é a adaptabilidade, podendo oferecer ao pesquisador informações que uma resposta escrita jamais revelaria. No sentido de organizar e sintetizar os dados recolhidos em campo, recorreremos à análise de conteúdo, compreendendo esta como um processo de formação de significados (Gil, 1999; Teixeira, 2003; Bardin, 2011).

5. Resultados e discussão

Apresentamos alguns resultados e discussões, produtos da vivência com o grupo/turma PIEF a partir das seguintes categorias:

(i) Identificação profissional

Com essa categoria identificamos que a totalidade dos professores já fazia parte do quadro efetivo da escola em questão, tendo sido destacada para o programa por designação do diretor da escola. No que concerne ao técnico da Equipa Móvel Multidisciplinar, ao Técnico de Intervenção Local e a todos os docentes, verificou-se que não houve formação específica para trabalhar com o PIEF, fato apontado por quase todos os entrevistados diante da necessidade de uma formação específica, nomeadamente para atuar na realidade de jovens com comportamentos desviantes.

A nosso ver, estamos o tempo todo questionando, propondo, reivindicando e implementando formação técnica para o professor, mas esquecemos da componente humana como um eixo central na relação humana. Por vezes, a sensação que se tem é de que o professor é posto em um lugar de incompetência em que a formação contínua

sanaria tal deficiência, ao passo que constantemente vemos o surgimento de medidas paliativas (projetos, programas, políticas públicas, etc.) sem o exercício da relação EU-TU como uma condição existencial na relação professor-aluno no sentido de construir uma escola nova ao modelo vigente (Buber 2004; Freire, 2016).

(ii) Organização e dinâmicas pedagógicas

Esta dimensão foi analisada a partir de diversos aspectos. Relativamente a organização do horário das aulas, não foram referidos aspectos positivos, pois no decorrer do ano letivo identificamos e registramos nos diários de campo uma constante insatisfação dos professores. Esta realidade salientada no momento da entrevista por um dos professores: “[...] o projeto foi condicionado a coisas que já existiam e não se conseguiam, não se puderam ou não se quiseram alterar; ou seja, a mancha de horário dos alunos existe de forma a poder contemplar o que já existia como horários estabelecidos dos professores que passaram a integrar esta equipa pedagógica. Portanto, o critério não foi o de adequação dos alunos ao tempo ou à rentabilidade de uma parte ou outra do dia, mas o de transtornar o menos possível aquilo que já estava feito. [...] em Português faz-se uma pausa para se ter Matemática, e depois é capaz de haver uma outra coisa que até se poderia ligar ao primeiro bloco, mas que já desligou. Portanto, há uma maior dificuldade de continuidade no dia em determinados tipos de tarefa”. A professora faz uma crítica ao modo fragmentado como se organizaram as aulas.

As queixas relacionadas com a organização do horário das aulas advêm de o início destas só ter acontecido quase dois meses após o ano letivo ter iniciado. Segundo o técnico da EMM, o início tardio deu-se pela dificuldade em encontrar uma escola disponível a receber o grupo/turma PIEF. Para justificar a aceitação deste grupo/turma por parte da escola, o diretor refere que “o programa visa, em termos escolares, dar uma resposta ao conjunto de alunos que não podem ficar em casa, que não podem ficar na rua. [...] Portanto estes miúdos têm de estar na escola”.

No tocante à matriz curricular do PIEF, ficou evidente através das entrevistas e das observações nos diários de campo, insatisfação por parte dos docentes, tendo em conta

as especificidades da turma e a não adaptação à matriz proposta. Os docentes discordam que o ensino direcionado para o público PIEF siga a mesma matriz do ensino regular, uma vez que, para eles, isto significa dizer que não há reformulação do currículo, tendo uma única possibilidade de alteração: esta fica ao critério do professor ser reajustada ao nível dos conteúdos. Note-se que as queixas dos professores e do diretor são sobre o modo como o conteúdo está organizado e como esse deve ser apresentado ao aluno, ao passo que em nenhum momento é manifestada preocupação com um trabalho que priorize o diálogo, as relações humanas e as vivências sociais dos alunos. Os professores são usados pela burocracia para exercerem o controle social da aprendizagem, sem se darem conta da grande ilusão de acreditarem que “a maioria do que se aprende é resultado do ensino” (Illich, 1973, p. 37).

Os docentes acrescentam sugestões que podem servir de melhoria para a implementação do PIEF. Basicamente, manifestam preocupação relativamente às áreas de ensino que, na atual estrutura curricular, não estão integradas em um projeto verdadeiramente interdisciplinar, capaz de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Logo, seguir a mesma matriz do ensino regular faz com que os professores sejam obrigados a adaptar, com as limitações existentes, um currículo que não foi pensado para estes alunos. Destacamos o relato do professor que diz que é possível criar projetos interdisciplinares que desenvolvam atividades em conjunto e depois avaliem os ganhos e a viabilidade, para, a partir de então, cogitar-se outros projetos. Na visão de dois professores, “teria toda a vantagem haver um espaço no horário que fosse reservado para os professores trabalharem em conjunto”. É preciso trabalhar mais em equipe, com a perspectiva de fazer o melhor, “o melhor para responder às necessidades educativas dos alunos”. O melhor, segundo esta professora, era o melhor modo de instruir os alunos, estando as necessidades relacionadas ao nível de conhecimento que os alunos apresentavam. Uma crítica recorrente dos professores era a completa ausência de correspondência entre o conteúdo que o aluno demonstrava e o nível de escolaridade em que ele estava matriculado.

(iii) Condições de ação

Nesta dimensão avaliou-se a organização de funcionamento do PIEF. Para o diretor, “mesmo tendo um conjunto de docentes bem-intencionados, à escola faltam recursos, sobretudo no âmbito da psicologia, da assistência social; e essa é a principal dificuldade”. O técnico da EMM diz não saber se a melhor metodologia é a de juntar alunos com problemáticas tão específicas, e ao mesmo tempo tão dramáticas. Para ele, “agressividade puxa agressividade, e às vezes é muito complicado gerir esses conflitos entre os jovens, e essencialmente dentro da sala de aula”. Reitera o Técnico de Intervenção Local que é preciso “mudar muito, muitas coisas na escola”.

A partir das entrevistas, examinamos a reflexão sobre as condições de ação no tocante a organização de funcionamento do PIEF. O TIL analisa a atuação dos professores, e estes tecem crítica à direção da escola, que por sua vez, tece crítica à estrutura do Programa. Por fim, o técnico da EMM se posiciona em uma abordagem que ressalta, na opinião dele, falhas do PIEF e relata situações relativamente ao desenvolvimento das suas funções. Acrescenta que não houve possibilidade nessa escola de uma maior preparação antes de iniciar o ano letivo deste grupo/turma, o qual ocorreu após o início do ano letivo da escola, fato que contribuiu para fragilidades no funcionamento do programa.

(iv) Parceiros

Os dois técnicos, o da EMM e o TIL, concordam sobre a importância das parcerias e a contribuição destas para o sucesso do programa, bem como sobre a existência de uma atuação mais efetiva da maior parte dos parceiros, pois especificamente neste grupo/turma que acompanhamos as parcerias não foram as desejadas. Como bem referiu o técnico da EMM, “as parcerias às vezes são muito bonitas no papel”.

(v) Propostas futuras

Conforme afirma o técnico da EMM, deve-se observar como proposta futura a (re)integração do jovem PIEF no ensino regular. Para o TIL, a escola deve canalizar a

organização ao nível de atividades, estas pautadas pela interdisciplinaridade como um caminho facilitador para desenvolver a aprendizagem nos jovens. Um dos professores entrevistados acrescenta que o ensino deveria ser organizado por temas. Outro professor sugere ainda a construção de projetos (individual e coletivo). Na visão de quatro outros professores, uma vertente necessária a ser mudada e/ou melhorada diz respeito a uma maior integração do aluno em atividade vocacional ou profissional.

(vi) Espaços e materiais

A partir dos registros nos diários de campo, os professores manifestaram não haver material didático pedagógico para trabalhar, a nível geral e específico. Foi manifestado por um professor que os alunos devem ser integrados aos espaços, sobretudo à sala de aula, buscando “tatuá-los” a sala para que eles a sintam como sendo deles, tendo um pouco deles.

(vii) Recursos humanos

Para o diretor da escola, é necessário “apoio de retaguarda, com especialistas que auxiliem os professores, as escolas e os alunos. [...] a falta de técnicos especializados, até porque [...] a nossa formação foi para um conjunto de alunos – eu não queria chamar a estes de anormais –, mas foi para um conjunto de alunos normais”. Segundo o técnico da EMM e o TIL, a proposta sugerida é que os professores participem de formação específica para lidar com as especificidades dos alunos PIEF. Para o TIL, seria importante o trabalho com as famílias, pelo que sugere a criação de uma escola de pais. Relativamente aos professores entrevistados, foi consensual a necessidade de formação específica e de uma melhor organização da escola, em que fosse concedido, para além dos horários destinados às aulas, tempo livres para reuniões e planeamentos da equipe pedagógica.

6. Considerações finais

Ao analisar o Programa Integrado de Educação e Formação, no contexto escolar em Portugal, buscamos identificar potencialidades e fragilidades desta medida. Assim, a compreendemos como uma política educacional escolar, que busca garantir, para além da escolaridade obrigatória, uma capacitação individualizada, que profissionalize os jovens, possibilitando mudanças e um novo percurso de vida.

Do que percebemos, concluímos que a escola portuguesa propunha sua prática educativa à qual os alunos com comportamentos desviantes não eram receptivos e constantemente buscavam reafirmar uma postura contrária e desobediente ao que estava posto no currículo e nos métodos de ensino. Logo, travava-se de um conflito sério na relação professor-aluno. Na opinião dos professores, a desobediência e a transgressão eram consideradas os vilões do processo educacional e acabavam por justificar o insucesso escolar dos jovens e, conseqüentemente, a permanência dos comportamentos desviantes. Não obstante, no contexto escolar dos alunos que integravam o PIEF, os adolescentes não eram sequer ouvidos e eram apontados constantemente como desobedientes das normas, responsáveis pelo insucesso escolar; tinham já, portanto, um veredito escolar de insucesso que se prolongaria na vida. Entendia-se como insucesso escolar a retenção, o abandono, a não participação nas atividades propostas, o não cumprimento do *script* levado pelo professor e da proposta da rotina escolar. A esse propósito, Étienne de La Boétie, no *Discurso da Servidão Voluntária*, reflete sobre a desobediência e a necessidade do homem de se libertar da condição de sujeição que, por vezes, aprisiona o ser humano na incapacidade de estar no mundo. Para o autor, “a primeira razão pela qual os homens servem voluntariamente é porque nascem servos e são educados como tais” (La Boétie, 2009, p. 53).

A partir da experiência vivenciada por nós no programa PIEF, observa-se que a escola portuguesa, como todas as outras, defende que por meio da domesticação escolar o aluno se constituirá um ser humano humanizado e com princípios éticos. E o modo de pensar esse ser humano não está contemplado em ações que possibilitem liberdade e autonomia. Seria a tentativa de liberdade o caminho para romper com o controle social

da aprendizagem exercida pela escola? Não sendo a escola um espaço propício à transgressão, ainda assim é possível que o jovem com comportamento desviante se emancipe a partir de práticas educacionais escolarizadas e embrutecedoras? Na perspectiva em que se elege um perfil ideal de aluno e de professor, propagado pelas escolas, talvez a educação “bancária”, denunciada por Freire (2016), seja o modelo mais adequado para a manutenção da ordem, pois nela não há espaço para reflexão, questionamento e conflitos. De igual modo, Rancière (2004) critica a educação embrutecedora, quando o ensino no modelo escolarizado divide a inteligência em duas, a superior, referente aos que ensinam, e a inferior, a dos que têm que aprender.

Outrossim, nas experiências vivenciadas no PIEF, pudemos verificar que o aluno-jovem, com raríssimas exceções, é sempre considerado o agente da violência e do desvio de comportamento. É incomum o debate com vistas a pensar em possíveis causas que expliquem o desvio de comportamento ou ainda a enxergar o aluno como ser humano, que também pode ser vítima de violência no contexto da escola e do meio social em que vive. Com frequência vemos debates em torno da escola, mas sempre numa linha de apontar problemas e propor soluções imediatas que, na grande maioria, não estabelecem relação com os conflitos que se vivem na sociedade.

Ao analisar o PIEF, vimos que desde o ambiente familiar e escolar aos contextos sociais, as marcas que acompanham os jovens com desvio de comportamento são fortes, pois se constituem como uma quase luta pela sobrevivência. Esse jovem não é aceito pela sociedade nem pela escola, e por vezes a estrutura educacional reproduz as desigualdades sociais. Fatores como indisciplina, agressividade, violência e delinquência não são recentes na escola, e na tentativa de mudança vemos constantemente a implementação de novas ofertas educativas, novos programas escolares, aplicação de pedagogias alternativas etc., no contínuo esforço para mudar problemas que se arrastam há anos nas escolas.

À luz das reflexões feitas no âmbito desse artigo, não é nosso objetivo classificar como ineficaz a política educacional do Programa Integrado de Educação e Formação, mas examinar a rotina escolar, a fim de pensar sobre o jovem/aluno em sua integralidade em detrimento de práticas educacionais embrutecedoras.

7. Agradecimentos

Ao Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira – Professor e Diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Coordenador do Grupo de Políticas Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), ambos da Universidade de Coimbra – pela orientação no mestrado, pelo profissionalismo, seriedade, receptividade e cordialidade. Muito obrigada!

À Escola Secundária com 3.º ciclo D. Dinis, a todos os funcionários, núcleo gestor, professores, à equipe técnica que atuou no Programa Integrado de Educação e Formação e aos jovens que integraram o grupo/turma da nossa investigação. Muito obrigada!

8. Referências bibliográficas

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (org.), *Perspectiva sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 26-36). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Buber, M. (2004). *Eu e tu*. 8.ª ed. São Paulo: Centauro.
- Despacho Conjunto n.º 948/2003 de 26 de setembro. Diário da República nº 223 – II Série. Ministério da Educação e da Segurança Social. Lisboa.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia do oprimido*. 60.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ª ed. São Paulo: Atlas.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia Editora.
- Illich, I. (1973). *Sociedade sem escolas*. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes.

- La Boétie, E. (2009). *Discurso da servidão voluntária*. Trad. de Casemiro Linarth. São Paulo: Martin Claret.
- Lessard-Hébert, M. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, C. (2006). Identificação dos instrumentos e boas práticas de combate à exploração do trabalho infantil – A experiência de Portugal e a experiência do Brasil: apresentação de boas práticas. In *Actas da conferência internacional subordinada ao título: Combate à Exploração do Trabalho Infantil no Mundo de Língua Portuguesa*. Lisboa: MTSS/PETI.
- Pereira, A. (2007). *PIEF: um programa de educação e formação*. Lisboa: MTSS/PETI.
- Rancière, J. (2004). *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rodrigues, A. (2004). *A escola e a cidadania: tradição e modernidade*. Braga: Plátano.
- Roldão (Coord.), M. C., Campos, J., & Alves, M. (2008). *Estudo curricular da medida PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação 2006-2007*. Lisboa: Edições Colibri.
- Teixeira, E. (2003). A análise de dados na pesquisa científica. Importâncias e desafios em estudos organizacionais. *Red de Revistas Científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal*, 2, 177-202.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

A PROFISSIONALIDADE DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE QUALIDADE SOCIAL

EDUCATIONAL BUSINESS FOR THE BASIC EDUCATION OF SOCIAL QUALITY

Adriane de Lima Penteado¹

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar os traços constitutivos da profissionalidade docente para efetivação da qualidade social da educação básica. A pesquisa, cujo enquadramento teórico situa-se na abordagem qualitativa, com referencial teórico dialético, utiliza como metodologia de análise de dados empíricos a Abordagem do Ciclo de Políticas, de Stephen Ball (1992). A pesquisa empírica foi realizada via participação, por meio de questionários, de 242 bolsistas de Coordenação de Área, Supervisão e Iniciação à Docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O trabalho de tese do doutorado em educação permitiu concluir que a profissionalidade para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre a teoria e a prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes com os iniciantes. Assim, os pressupostos das políticas de formação de professores devem assegurar a valorização profissional e a garantia de uma escola justa para todos, sem ceder lugar à concepção de educação mercantil, na qual preponderam os resultados qualitativos, parametrizados por índices de desempenho.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Ponta Grossa. adriane.penteado@gmail.com

Palavras-chave: Educação Básica, políticas educacionais, profissionalidade docente, qualidade social.

Abstract

The objective of this study is to analyze the constitutive traits of the teaching profession to achieve the social quality of basic education. The research, whose theoretical framework, is based on the qualitative approach, with theoretical dialectical reference, uses as methodology of empirical data analysis Stephen Ball's (1992) Policy Cycle Approach. The empirical research was carried out through the participation, through questionnaires, of 242 scholarship holders of Area Coordination, Supervision and Initiation to Teaching Institutional Program of Initiation to Teaching Grants (PIBID). The thesis of the doctorate in education has allowed us to conclude that professionalism for the social quality of basic education requires the daily practice of dialogue between theory and practice, in which scientific, pedagogical and technological knowledge is intentionally promoted as a way of teaching, Coexistence and professional support among teachers more experienced with the beginners. Thus, the assumptions of teacher education policies must ensure the professional valuation and the guarantee of a fair school for all, without giving way to the conception of mercantile education, in which the qualitative results prevail, parameterized by performance indexes.

Keywords: Basic education, educational policies, teaching professionalism, social quality.

1. Introdução

Os princípios indicativos de uma educação democrática e de qualidade foram sinalizados na Constituição Federal Brasileira de 1998, conhecida como Constituição Cidadã, por assegurar de maneira inédita a conquista de direitos trabalhistas e sociais. A atenção com a “educação para todos” recebeu vozes no parágrafo 3.º do artigo 212.º

da emenda constitucional n.º 59, da referida constituição, ao mencionar: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (Brasil, 2009).

A partir de determinações legais, que incluíram os termos *universalização e equidade* entre seus preceitos, passou-se a se falar também – além dos padrões de desempenho escolar que aferem a qualidade por meio de resultados quantitativos em avaliações de larga escala – de qualidade social, com admissão do estudante e da aprendizagem na centralidade da escola e com todos os pressupostos voltados a esse entendimento. Dessa forma, a educação passou a requerer a presença de novos princípios orientadores da formação docente, considerando, entre outros aspectos, a definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, “de modo que [os projetos dos cursos de formação inicial e continuada] correspondam às exigências de um projeto de Nação” (Brasil, 2010). Logo, a educação básica de qualidade social necessita com urgência de professores que promovam no cotidiano escolar, por meio do conjunto de traços de sua profissionalidade, o direito à educação de qualidade social.

Os projetos dos cursos de formação de professores, que atendam ao compromisso de efetivação da qualidade social, não podem ignorar a existência das desigualdades sociais produzidas e alimentadas pela escola e pela universidade, que para Bourdieu (2014, p. 16): “Sem dúvida, no nível do ensino superior, a desigualdade inicial das diversas camadas sociais diante da escola aparece primeiramente no fato de serem desigualmente representadas. Ainda seria preciso observar que a parcela de estudantes originários das diversas classes reflete apenas incompletamente a desigualdade escolar, as categorias sociais mais representadas”.

Tanto profissionalidade docente quanto qualidade social constituem-se dois conceitos principais deste estudo que requerem um outro conceito que, além de possuir significado próprio, estabeleça uma ligação entre eles. Como os princípios basilares da qualidade estão referendados na qualidade social e para atingi-la são necessários os traços pedagógicos que se identifiquem com os princípios de formação de professores,

a triangulação teórica é estabelecida entre profissionalidade, qualidade e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

2. Profissionalidade docente

A profissionalidade docente tem sido influenciada e retratada nas discussões que noticiam a perda da atratividade dos cursos de licenciatura ao longo do tempo, constituindo-se em tema recorrente, não apenas nas pesquisas de especialistas, fundações, institutos ou associações que promovem eventos científicos, como também nas manchetes dos meios de comunicação e redes sociais. As discussões têm evidenciado ainda que, entre os mais jovens, há uma acentuada redução no ingresso em cursos que formam professores e grande evolução das taxas de evasão de licenciandos nas universidades. Para Souto e Paiva (2013, p. 201), “Isso se explica, principalmente, pela pouca atratividade da profissão docente em relação a várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica”. Em pesquisa apresentada na *Revista Nova Escola* (2010, p. 10) é revelado que:

Nos últimos anos, tornou-se comum a noção de que cada vez menos jovens querem ser professores. Faltava dimensionar com mais clareza a extensão do problema. Um estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC) traz dados concretos e preocupantes: apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma licenciatura.

A diminuição da procura pelos cursos de licenciatura e o aumento da evasão dos acadêmicos desses cursos não são as únicas preocupações que envolvem a formação de professores na atualidade. A crise das licenciaturas no Brasil é ainda evidenciada na outra ponta do processo, na efetivação do trabalho docente. Neste sentido Diniz Pereira (2011, p. 91) menciona que “as condições do trabalho docente e a situação da

carreira de magistério passaram a ser, então, bastante enfocadas no debate sobre a formação de professores. O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelou a existência de um crescente processo de proletarização do magistério brasileiro [...]”.

Se por um lado a formação de professores para atuar na educação básica passa por algumas fragilidades, por outro, espera-se que o professor formado nessas condições assumira o papel transformador da sociedade, uma vez que “a educação, olhada como um bem escasso e iniquamente restritivo durante séculos, tem com a intervenção social o serviço visando à melhoria da sociedade, assim como à justiça e equidade” (Roldão, 2011, p. 21).

As fragilidades pelas quais passam os processos de formação e atuação docente e o modo como o professor é visto – desvalorizado e, ao mesmo tempo, como sendo o transformador da sociedade – constituem-se uma ambivalência que envolve a profissão docente. Tal fato requer, entre outros compromissos, uma proposta que assumira uma formação de professores “a partir de dentro” que, nas palavras de Nóvoa (2013, p. 201), consiste em “sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominantemente na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão”.

Para consolidar o PIBID como uma das ações da Política Nacional de Professores, foi publicado o Decreto n.º 7.219, de 24 de julho de 2010, que “dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, com a finalidade de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010).

Desta forma, o programa que inicialmente abrangia as áreas que tinham maior carência de professores no ensino fundamental e médio da educação básica e as escolas com baixo rendimento nas avaliações em larga escala – IDEB e ENEM – passou, segundo a diretora de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES), Carmen Moreira de Castro Neves, a buscar uma nova característica pedagógica identificando-

se com os princípios de Nóvoa para formação e desenvolvimento profissional de professores (Neves, 2012, p. 353).

A proposta do PIBID em conceder um novo *status* à profissão docente, pode ser estudada a luz da noção de *habitus* para melhor expressar a realidade, uma vez que o programa se preocupa em reproduzir os referenciais da cultura legitimada, que é uma das características do PIBID. O *habitus* preserva a singularidade das trajetórias sociais, as quais, segundo Bourdieu (2011, p. 100):

Correspondem a séries de determinações cronologicamente ordenadas e irredutíveis umas às outras: o *habitus* que, a todo momento, estrutura em função das estruturas produzidas pelas experiências anteriores as experiências novas que afetam essas estruturas nos limites definidos pelo seu poder de seleção, realiza uma integração única, dominada pelas primeiras experiências, das experiências estatisticamente comuns aos membros de uma mesma classe.

A análise da política nacional de formação de professores, implantada com o propósito de assegurar que os profissionais do magistério atuem na perspectiva de uma educação de qualidade, deu origem à pesquisa cujo objeto de estudo é a profissionalidade docente, com ênfase na garantia da qualidade social da educação básica.

Neste sentido, utiliza-se o conceito de profissionalidade docente de Gimeno Sacristán, assumindo que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 65). Assim, para este pesquisador, a profissionalidade é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 65).

3. Qualidade social

As discussões sobre profissionalidade docente são sempre acompanhadas da expressão *educação de qualidade*. Mas o que é qualidade na educação? Para Scheerens (1989), citado por Schulmeyer (2012, p. 117):

Atualmente, sabemos que existem tantas *qualidades* como visões ou pensadores ou sistemas. Ela é definida de modo diferente segundo o ponto de vista daqueles que tomam as decisões sobre política educacional, diretores e responsáveis pelas escolas, professores, estudantes e pais dos alunos e pesquisadores, embora haja um centro de interesse comum que é o resultado educacional relevante para todos.

À primeira vista o termo *qualidade* empregado no ensino não possui uma interpretação simples. Para Moraes (2013, p. 630), “As inúmeras e profundas diferenças regionais e locais que persistem em nossa sociedade continuam a afetar diretamente a interpretação sobre o que se entende por qualidade, inclusive no mundo jurídico”.

Gatti (2013, p. 670) assinala que “os desafios para a qualidade da Educação Básica não são poucos no Brasil” Para a pesquisadora, além do direito de acesso e permanência na escola, o outro desafio é “o da qualidade educacional oferecida aos estudantes. Não basta incluir, é preciso oferecer acesso ao conhecimento e formação humanocivilizatória de modo suficiente”.

No entendimento sinalizado por Gatti, há necessidade de adoção de uma qualidade para além dos processos que preocupam-se apenas com resultados. Há a adoção do conceito de **qualidade social**, que neste estudo refere-se e abrange a ideia de uma escola que promove educação básica pública inclusiva. Neste aspecto é utilizada a compreensão de Silva (2009, p. 225), para quem a escola de qualidade social:

é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

A qualidade social contempla, para Belloni (2003, p. 232) três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado.

As condições de acesso, permanência e sucesso traduzem para Belloni (2003, p. 232) o significado de educação de qualidade social como sendo aquela “comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia”.

As questões que envolvem os conhecimentos obtidos na escola têm sido constantes alvos de avaliação que pretendem aferir a qualidade e os resultados da aprendizagem cognitiva. Esse aspecto compõe um dos grandes desafios da educação contemporânea, qual seja o de garantir uma escola justa, com qualidade para todos e manter os resultados quantitativos em níveis aceitáveis sem reduzi-la ao conceito de eficiência. Para Sander (2007, p. 76), a eficiência “é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo”. Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (2007, p. 15) afirma que:

Uma perspectiva que supere o reducionismo economicista e se concentre na dimensão cultural da tendência globalizada manifesta as contradições e as ambivalências de que emergem novos desafios para a educação. Se cremos que

ela deve servir a um projeto de ser humano e de sociedade, teremos que aproveitar suas possibilidades e enfrentar riscos formando pessoas que possam reorientá-la.

A educação preocupada com um projeto humano e de sociedade não tem início no interior dos muros escolares, uma vez que ela deve manter “inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais entre os indivíduos, os países e os povos, dos mais próximos aos mais distantes lugares do planeta” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 17). Essa “aproximação” globalizada, que garante o encontro das culturas, não pode ceder lugar às desigualdades sociais ou educacionais, como as encontradas no nosso país.

A necessidade de reflexão sobre os principais desafios enfrentados na atualidade ocorre com o surgimento de uma crise ética e de fenômenos característicos dessa época, como globalização econômica, pós-modernidade e novas formas de comunicação, entre outros. O entrelaçamento desses fatores constitui, para Gimeno Sacristán (2007, p. 21), “um sistema intelectual para captar o *sistema-mundo*”. O sistema educacional, por fazer parte desse *sistema-mundo*, possui uma rede de interdependência com ele. Camini *et al* (2001, p. 44) comenta que:

A definição, elaboração e implementação de uma política educacional, dirigida aos sistemas formais de educação estará, inevitavelmente, comprimida nessa disjuntiva; ou responde aos anseios imediatos de qualidade e mão-de-obra requeridas pela sociedade que aí está, ou prepara as pessoas e a sociedade para a responsabilidade de construir, coletivamente, um projeto social baseado em uma vida plena de sentido, assentada sobre o reino da liberdade e não da necessidade.

Um dos fatores responsáveis pela definição das políticas educacionais das últimas décadas tem advindo do processo de globalização. No início de um capítulo intitulado “Educação ‘à venda?’ Políticas de livre comércio e educação na América Latina”,

publicado em livro em 2006, Feldefeber (2006, p. 135) cita um argumento de Ellen Meiksins Wood (2000), segundo a qual a lógica de mercado determina o rumo das políticas educacionais:

A economia do capitalismo invadiu e reduziu o domínio extraeconômico. O capital ganhou o controle privado sobre questões anteriormente no domínio público e, ao mesmo tempo, tem dado responsabilidades sociais e políticas para um Estado formalmente separado. Mesmo todas as áreas da vida social que são fora da esfera de produção e de apropriação, e fora do controle direto do capitalista, estão sujeitas a imperativos do mercado e a mercantilização de bens extra-econômicos. É difícil encontrar um aspecto da vida na sociedade capitalista que não seja profundamente determinado pela lógica do mercado.

Ainda para Feldfeber (2006, p. 135): “A discussão sobre os Tratados de Livre Comércio e a análise das políticas de reforma implementadas na última década que ajudaram a definir um cenário para a mercantilização da educação fazem sentido no âmbito da nova estrutura de poder internacional próprio da atual fase de reestruturação do capitalismo no contexto da globalização neoliberal”.

No debate sobre a mercantilização da educação, surge a relação entre o investimento econômico e a qualidade da educação. A qualidade descrita na análise das políticas refere-se ao conceito de eficiência encontrado no setor produtivo, onde o produto final é avaliado. Azevedo (2011, p. 419) afirma:

desconhecendo o conjunto de variáveis intra e extraescolares que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, as políticas orientadas pelo gerencialismo atribuem os resultados do processo de escolarização a problemas decorrentes, sobretudo, da gestão dos sistemas e das escolas. Como terapia para equacioná-los, apregoam e procuram empregar um tipo de modernização por meio de

práticas comuns ao modo como se desenvolvem os processos produtivos nas empresas, que se orientam pelos parâmetros da qualidade total.

A consequência imediata desse processo de mercantilização da educação, na visão de Silva (2002, p. 167), é que a escola pública “vê-se subordinada aos princípios econômicos, e de mercado – racionalidade, produtividade, competitividade e seletividade – e o discurso oficial preconiza a eficiência da administração da escola pública fundada nesses princípios”.

Azevedo aponta a gestão escolar democrática como um dos caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade, com princípios distintos da qualidade total do setor produtivo. A educação de qualidade social está ligada ao projeto de escola construído a partir de valores solidários, justos, honestos, entre outros, e que tem como consequência:

a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência, com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição das prioridades das políticas sociais, em especial a educacional (CONED II, 1997). (Azevedo, 2011, p. 424)

O argumento, extraído do II Congresso Nacional de Educação (CONED II), revela a face de inclusão da qualidade social da educação, na qual a preocupação com o processo, como um todo, e não apenas com o acesso e resultados, é aspecto primordial.

Portanto, o conceito de qualidade na educação não pode ser confundido com o de qualidade do mundo empresarial, apesar de haver um grande debate sobre a mercantilização da educação, surgido pela relação entre o investimento econômico e a

qualidade do ensino. Essa qualidade refere-se ao conceito de eficiência, encontrado no setor produtivo, onde o produto final é avaliado.

4. A pesquisa

A metodologia para análise de dados utilizada na pesquisa se referenda na *Policy Cycle Approach* ou “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Stephen Ball e colaboradores, com base no referencial teórico crítico de Gimeno Sacristán e Nóvoa.

Os participantes da pesquisa foram divididos em 242 pibidianos vinculados ao projeto institucional de uma universidade de Curitiba, denominados: Coordenação de Área (CA): professor(a) de licenciatura que coordena um subprojeto; Supervisão (SU): professor(a) de escola pública de educação básica que supervisiona entre cinco e dez bolsistas de Iniciação à Docência; Iniciação à Docência (ID): estudante de licenciatura de uma das áreas abrangidas pelo projeto.

Na busca pela identificação da percepção sobre qualidade da educação básica dos participantes da pesquisa, as categorias escolhidas para dispor os dados foram elaboradas a partir das “Aproximações e dimensões sinalizadoras da qualidade social da educação” contidas no artigo “Qualidade social da educação pública: algumas aproximações”, de Maria Abádia Silva, publicado nos *Cadernos CEDES* (2009).

Para Silva (2009, p. 224), os determinantes externos que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar são: fatores socioeconômicos, fatores socioculturais, financiamento público adequado, compromisso dos gestores centrais, além dos fatores que ocorrem no interior das escolas.

Por se tratar de uma questão aberta – “O que você entende por qualidade da educação básica?” –, os participantes da pesquisa poderiam responder, relatando livremente sua percepção.

Na percepção dos participantes, a qualidade da educação depende prioritariamente do fator “Interior das escolas”. O item “Ensino de excelência que permita reconstrução, utilização do conhecimento em situações do cotidiano e inserção do aluno como cidadão” foi também reconhecido, porém em segundo lugar, pelos outros dois grupos

de pesquisa – SU e ID. Esses dois grupos elegeram, em primeiro lugar, como entendimento de qualidade da educação o fator “Compromisso dos gestores”, coincidindo ambos nas respostas aos itens que os representam: em primeiro lugar “Estruturação da unidade de ensino” e, em seguida, “Formação continuada de todos os profissionais da educação, qualificação, atualização”.

Para investigar sobre quais traços deve ter o(a) professor(a) para a educação básica, na percepção dos participantes da pesquisa CA, SU e ID, foi proposta a questão aberta “Quais características deve ter o professor para a educação básica?”.

A matriz de categorias elaborada para sistematizar as respostas dos participantes da pesquisa foi construída com base na lista de disposições esboçada por Nóvoa (2009b, p. 11) para caracterizar o trabalho docente de um bom professor. Esta lista compõe-se de cinco traços que orientaram o agrupamento das respostas. Logo, as respostas dos participantes da pesquisa foram agrupadas nas categorias: “conhecimento”, “cultura profissional”, “tato pedagógico”, “trabalho em equipe”, “compromisso social”.

Em relação à profissionalidade docente, os participantes da pesquisa ID tiveram suas respostas concentradas em três categorias: “conhecimento”, “tato pedagógico” e “compromisso social”. Nas outras duas categorias, “cultura profissional” e “trabalho em equipe”, não foram evidenciadas respostas. Esse grupo de participantes da pesquisa é composto por bolsistas que estão cursando uma licenciatura e ainda não têm convívio profissional na escola; talvez por esse fato ainda não sentiram a importância do que Nóvoa (2009b, p. 12) denomina de “rotina que faz o professor avançar na profissão”. Porém, a outra dimensão que nas palavras de Nóvoa é necessária para compor a profissionalidade docente, o “trabalho em equipe” – caracterizado por “dimensões coletivas colaborativas, trabalho em equipe e interações conjuntas nos projetos educativos da escola” (Nóvoa, 2009b, p. 12) – é o aspecto basilar do PIBID que os participantes da pesquisa vivenciam nos projetos que desenvolvem.

A categoria “tato pedagógico” foi a mais citada pelos participantes dos três grupos de pesquisa, sendo seguida pela categoria “conhecimento” e, em menor número, pelo “compromisso profissional”. A categoria “trabalho em equipe” foi pouco citada, sendo

lembrada apenas por três participantes SU e um CA; por sua vez, a categoria “cultura profissional” foi mencionada por apenas um participante de pesquisa CA.

5. Considerações finais

No decorrer da pesquisa encontrou-se em Nóvoa (2009b) uma contribuição para justificar que, numa lista interminável de competências, não sejam referidos os traços que constituem a profissionalidade docente. Nóvoa (2009b, p. 12) menciona que coloca a ênfase “numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *profissionalidade do professor*” (itálico do autor). Os traços da profissionalidade docente só ocorrem a partir da vivência profissional, pois ninguém aprende a ser professor apenas no contato teórico. O argumento da formação de professores construída “dentro da profissão”, mencionado por Nóvoa, se manifesta na proposta do PIBID. No entanto, estudos de Cunha (2012) e Galiazzi e Moraes sobre a dinâmica do PIBID revelam ocorrências de formas híbridas e recontextualizadas do programa.

A proposta do PIBID, que a partir de 2009 passou a integrar a Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, com avanços na qualidade de ensino, recebeu influências de órgãos que definem um padrão de celeridade de resultados dos índices de desenvolvimento da educação para competir no mercado internacional. Tal compromisso com os resultados imediatos pode conduzir a uma pedagogia denominada por Bourdieu (1998) de racional e universal, que acentua a reprodução das desigualdades sociais.

Nas percepções dos bolsistas sobre as contribuições do PIBID à construção da profissionalidade docente para a educação de qualidade social, observou-se que a categoria “inserção de licenciandos em experiências metodológicas” foi a mais apontada; percebeu-se a expectativa que os participantes da pesquisa sentem a respeito do caráter instrumental do programa, no qual o cotidiano das escolas públicas fornece o cenário para que práticas docentes inovadoras sejam aplicadas na superação de problemas. Diante disso considera-se que “a escola é vista como a unidade responsável

pela iniciação da mudança e não apenas pela implementação de mudanças concebidas por outros” (Barth, 1992, citado por Maguire e Ball, 2007).

A partir das percepções sobre profissionalidade docente dos participantes da pesquisa, foi evidenciada concordância com o posicionamento de Gimeno Sacristán (1999, p. 77), para quem a profissionalidade manifesta-se “através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”. Neste sentido, todos os participantes do PIBID vivenciam, no cotidiano das ações do programa, os traços formadores da profissionalidade docente.

Os dados empíricos sustentam a compreensão sobre profissionalidade docente de Gimeno Sacristán, que assume que “o conceito está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 65).

Os traços da profissionalidade docente na configuração da qualidade social da educação básica, nos estudos das políticas e dos teóricos, bem como na percepção dos bolsistas do PIBID, são identificados como: compreensão da relação entre teoria e prática; necessidade de ter conhecimento crítico e contextualizado do cotidiano da escola; ampla visão das condições sociais e políticas que incidem na profissão; valorização da profissão; fortalecimento do papel social e político da docência; conhecimentos e aplicação de estratégias didático-pedagógicas emancipatórias.

Portanto, na análise dos contextos do PIBID, percebe-se que, como não ocorreram, no âmbito das políticas educacionais, mudanças significativas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, as trocas de experiências entre os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão aquelas validadas e acumuladas ao longo do tempo na perspectiva de uma educação que não atrai os alunos nem valoriza as possibilidades de uma educação básica de qualidade social.

Na análise dos textos oficiais, constata-se que houve um conjunto de intenções e medidas que evidenciam o compromisso dos gestores com a melhoria do processo de formação de professores da educação básica e com a intenção de elevar a qualidade da

formação inicial de professores nos cursos de licenciatura promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Em síntese, o trabalho de pesquisa permite concluir que a profissionalidade docente para a qualidade social da educação básica requer o exercício cotidiano do diálogo entre teoria e prática, no qual os conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos sejam intencionalmente promovidos como via do exercício docente, convivência e apoio profissional entre professores mais experientes e iniciantes. Os pressupostos do exercício docente devem assegurar que os professores estejam seguros quanto ao planejamento, à transformação deliberativa e à avaliação que conduzam a reflexões e ações.

6. Referências bibliográficas

- Azevedo, J. M. L. (2011). Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. ANPAE, v. 27, n. 3, set.-dez., 409-432.
- Belloni, I. (2003). Educação. In Jorge Bittar (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas* (pp. 230-246). São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Revisão do próprio autor com colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: UNESP.
- Bourdieu, P. (2011). *O senso prático*. Tradução: Maria Ferreira. Revisão da tradução: Odaci Luiz Coradini. 2.^a ed. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2014). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC.
- Brasil (2009). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES/DEB 02/2009-PIBID, de 25 de setembro. *Diário Oficial da União*, ano CXLVI, n.º 184, 28.
- Brasil (2010). Decreto n.º 7.219, de 24 de junho. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, ano CXLVII, n.º 120, 4.
- Camini, L. (Coord.), et al. (2001). *Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios*. Petrópolis: Vozes.

- Cunha, C. (2012). A universidade e a crise da qualidade da educação básica. In Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis* (pp. 1-25). Brasília: Líber livro.
- Diniz Pereira, J. E. (2011). Sinais e evidências da crise das licenciaturas no Brasil. In Sheila Zambello de Pinho (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos* (pp. 89-101). São Paulo: UNESP.
- Feldfeber, M. (2006). Educación “en venta”? Tratados de libre comercio y políticas educativas em America Latina. In P. Gentili, G. Frigotto, R. Leher, F. Stubrin, *Políticas de privatización, espacio público y educación em America Latina* (pp. 135-161). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Gatti, B. A. (2013). Desafios para a qualidade da educação básica. In ABMP, Todos pela educação (Org.). *Justiça pela qualidade na educação* (pp. 670-685). São Paulo: Saraiva.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 63-92). Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2012). Tendências investigativas na formação de professores. In Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (pp. 94-102). 2.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Maguire, M., & Ball, S. J. (2007). Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos Professores. *Práxis Educativa*. v. 2, n. 2, jul.-dez., 97-104.
- Moraes, B. M. (2013). Qualidade da educação básica. In ABMP, Todos pela educação (Org.). *Justiça pela qualidade na educação* (pp. 630-669). São Paulo: Saraiva.
- Neves, C. M. C. (2012). A Capes e a formação de professores para a educação básica. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. Supl. 2, vol. 8, março, 353-373.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente> (acesso em: 23 fev. 2013).
- Nóvoa, A. (2013). Professores principiantes: porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In *IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência*. Curitiba. Disponível em http://pt.congreprinci.com.br/wp-content/uploads/2014/03/Conferencia Antonio Novoa 21_02_2014_IVCongreprinci.pdf (acesso em: 03 mar. 2014).

- Ramalho, B. L., Nuñez, I. B., & Gauthier, C. (2004). *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2.^a ed. Porto Alegre: Sulina.
- Revista Nova Escola Online (2015). São Paulo: Editora Abril. Edição Especial – Carreira docente. *Por que tão poucos querem ser professor*. fev. 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/032.shtml> (acesso em: 02 fev. 2015).
- Roldão, M. C. N. (2011). Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. In Sheila Zambello de Pinho (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos* (pp. 15-24). São Paulo: UNESP.
- Sander, B. (2007). *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro.
- Schulmeyer, M. A. (2012). Avaliação e educação básica. In Célio da Cunha, José Vieira de Sousa, Maria Abádia da Silva (Orgs.). *Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis* (pp. 117-128). Brasília: Líber livro.
- Silva, M. A. (2002). *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas/São Paulo: Autores Associados e FAPESP.
- Silva, M. A. (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 78. maio-ago., 216-226. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> (acesso em: 08 fev. 2014).
- Souto, R. M. A., & Paiva, P. H. A. A. (2013). A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em matemática. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1, jan-abr. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-73072013000100013> (acesso em: 02 jan. 2015).

GESTÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. A VOZ DAS PROFESSORAS DE UMA CRECHE PÚBLICA BRASILEIRA

PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. THE PERSPECTIVE OF THE TEACHERS FROM A BRAZILIAN PUBLIC NURSERY SCHOOL

Jorgiana Ricardo Pereira¹

Rosimeire Costa de Andrade Cruz²

Silvia Helena Vieira Cruz³

Joaquim Machado⁴

Resumo

Integrada em 1996 no sistema de Educação Nacional como etapa da Educação Básica brasileira, a Educação Infantil subdivide-se em creches e pré-escolas segundo a faixa etária das crianças. Muitas das instituições de Educação Infantil são integradas nos sistemas municipais de ensino. Este artigo busca contribuir para o conhecimento acerca da gestão pedagógica na Educação Infantil, enfocando a perspectiva das professoras de turmas de creche sobre o trabalho da coordenadora pedagógica e a sua

¹ Autora de correspondência. Universidade Federal do Ceará, Núcleo de Desenvolvimento da Criança, Fortaleza, Brasil. jorgianaricardop@gmail.com

² Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, Brasil. rosimeireca@yahoo.com.br

³ Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, Brasil. silviavc@uol.com.br

⁴ Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. jmaraujo@porto.ucp.pt

articulação com as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas. A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e recorre à análise documental, à observação participante e a entrevistas à coordenadora pedagógica e a quatro professoras. Os dados recolhidos dão conta de uma coordenação mais centrada na gestão do cotidiano focada nas tarefas administrativas, de apoio ao funcionamento da creche em aspetos como a alimentação e a segurança e à comunicação com as famílias. No que diz respeito à coordenação do trabalho pedagógico realizado pelas professoras, a coordenadora pedagógica elabora o planejamento mensal, não interfere com a sua implementação, mas ajuda quando alguma professora procura apoio. A coordenação pedagógica é percebida pelas professoras como não comunicativa e não promovendo a aprendizagem profissional em interação dos pares.

Palavras-chave: Educação Infantil, creche, coordenação pedagógica, práticas docentes.

Abstract

Integrated in 1996 in the National Education system as a stage of Brazilian Basic Education, early childhood education takes place in daycare and preschools, depending on the child age. Many of these institutions are integrated in the municipal teaching systems. This article aims at contributing to the knowledge about pedagogical management in Early Childhood Education, focusing on the perspective of teachers from a daycare on the work of the pedagogical coordinator and their articulation with the pedagogical practices developed by them. The research developed is of a qualitative nature and uses documentary analysis, participant observation and interviews with the pedagogical coordinator and four teachers. The data collected accounts for a coordination centered on day-to-day management focused on administrative tasks, supporting the daycare operation, in aspects such as food and safety, and communication with families. Regarding the coordination of the pedagogical work carried out by the teachers, the pedagogical coordinator prepares the monthly planning, without participating in its implementation, but helping those teachers that seek support. The pedagogical coordination is perceived by the teachers as non-communicative and does not promote professional learning in peer interaction.

Keywords: Early childhood education, nursery, pedagogical coordination, teaching practices.

1. Introdução

A especificidade do trabalho educacional com bebês (0 a 18 meses), crianças bem pequenas (19 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), sujeitos da educação em creches e pré-escolas, exige dos profissionais da área conhecimentos específicos sobre Educação Infantil e modelos de práticas e de gestão educacional e escolar com características próprias.

Este artigo usa a expressão “gestão escolar” para se referir à gestão das instituições de Educação Infantil do país, que inclui a gestão pedagógica e a ação da coordenadora pedagógica. Ele decorre de uma pesquisa realizada numa creche pública do Estado do Ceará/Brasil, com vista a identificar as funções da coordenadora pedagógica, focando-se sobretudo nos resultados relativos à perspectiva das professoras sobre o trabalho da coordenadora pedagógica no cotidiano da instituição. Começa por apresentar alguns marcos normativos da Educação Infantil brasileira que situam a gestão educacional; apresenta o enquadramento teórico da pesquisa; descreve o percurso metodológico; e, por fim, apresenta os principais resultados e conclusões.

2. Marcos normativos da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado em atender à demanda social por educação em creches e pré-escolas e como direito social das crianças e das famílias ocorreu com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Art. 208.º, inciso IV; Art. 7.º, inciso XXV). Esse reconhecimento resulta sobretudo das lutas sociais e políticas pela redemocratização do país e situa-se no período de abertura política (1986 a 1988), quando, depois de 25 anos de ditadura, o país desfruta de um momento de viva participação da sociedade na constituição de um novo modelo de sociedade e de Estado (Rosemberg, 2003).

O direito a Educação Infantil ganhou força com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei Federal nº 8.069, de 13/07/90 (Art. 54.º) e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394, de 20/12/96.

Os anos seguintes à aprovação da CF/1988 e anteriores à aprovação da LDBEN/1996 foram marcados por grandes debates no Ministério da Educação (MEC), que, no início da década de 1990, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), publicou vários documentos considerados uma relevante contribuição à Educação Infantil (Kramer, 2002).

A LDBEN/1996 reconheceu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e definiu como sua finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), em complementação da ação da família e da comunidade (Art. 29.º). Conferiu a creches e pré-escolas todas as exigências postas ao sistema educacional, entre elas, a formação para professores e gestores. Assim, essa Lei estabeleceu, em seu Art. 62.º, que a formação do professor que atua junto às crianças nesta etapa da educação deve ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura em Pedagogia, de graduação plena, admitindo ainda a oferecida em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental; em seu Art. 64.º definiu a formação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação para os profissionais que atuam na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional na Educação Básica.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica fortaleceu o debate acerca da necessidade de regulamentação das condições necessárias para sua oferta e funcionamento, resultando na aprovação de leis específicas para essa etapa educacional e na sua inserção nas leis gerais da Educação Básica, por exemplo: a Emenda Constitucional n.º 53, de 2006 redefiniu a faixa etária da Educação Infantil de 0 até 5 anos; a criação da Lei n.º 11.494/2007 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual destina recursos para o financiamento de toda a Educação Básica;

a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, tornou obrigatória a matrícula dos 4 aos 17 anos de idade; a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) busca atender e dialogar com os novos desafios postos para a área, como são a ampliação das matrículas e uma definição de currículo coerente com o objetivo dessa etapa educacional; a aprovação de Planos Nacionais de Educação (PNE), pela Lei n.º 10.172/2001 e pela Lei n.º 13.005/2014, que, entre outros aspectos, estabelecem metas para ampliação da oferta de Educação Infantil.

No cumprimento da sua função indutora de políticas educacionais, o MEC publicou também diversos documentos específicos para Educação Infantil: “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação” (2005); “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006); “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil” (2006); “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (2009); “Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica” (2012). Esses documentos veiculam uma concepção de criança como sujeito histórico, competente e com direitos, entre eles, o de viverem sua infância em creches e pré-escolas, considerando que o modo como as crianças experimentam essa fase da vida não é igual, em resultado de diversas variáveis, como nacionalidade, classe social e grupo étnico, religioso e cultural do qual fazem parte (Sarmiento, 2007).

Diferentemente dos instrumentos legais já referidos, esses documentos não possuem caráter mandatório, mas explicativo e orientador. Desse modo, objetivam apoiar tecnicamente os sistemas de ensino do país no cumprimento da legislação educacional nacional. A elaboração de cada um contou com a contribuição de representantes de conselhos estaduais e municipais de educação, de movimentos sociais, de pesquisadores, professores, consultores e profissionais do Ministério da Educação e de universidades.

Apesar de todos os avanços normativos, pesquisas (Carneiro, 2017; Campos, Coelho e Cruz, 2006; Bucci, 2016) revelam que, no dia a dia de muitas creches e pré-escolas brasileiras, ainda há um grande abismo entre o que diz a lei e as condições e as formas como se concretizam a oferta e o funcionamento dessas instituições. Não obstante o

hiato entre os avanços legais e as realidades institucionais, a vinculação da Educação Infantil ao sistema educacional institui novas demandas para as políticas públicas da área, especialmente as políticas municipais, tendo em vista a opção brasileira que coloca o município como o principal responsável pela oferta, organização, regulamentação, acompanhamento, orientação e fiscalização de suas instituições de Educação Infantil, públicas e privadas.

Assim sendo, é amplo o desafio de construir sistemas de educação no qual as esferas municipal, estadual e federal devem colaborar. Talvez este seja o maior desafio do formato do sistema educacional brasileiro, organizado por meio de um sistema de educação federal, um distrital, 27 sistemas de educação estaduais e cerca de 5654 sistemas municipais de educação (Nunes, Corsino e Didonet, 2011), considerando ainda que não há um sistema nacional de educação.

Nesse contexto, são debatidos os limites e possibilidades da gestão municipal da Educação Infantil na execução das políticas públicas locais em coerência com as políticas nacionais para essa etapa educacional, atendendo às desigualdades sociais e econômicas dos municípios brasileiros expressas na cobertura do atendimento educacional (creche, pré-escola, Ensino Fundamental), na sua qualidade (formação de professores e gestores, equipamentos físicos e pedagógicos) e na vinculação administrativa das instituições educativas (Nunes, Corsino e Didonet, 2011).

Apesar das novas demandas postas para a administração educacional e escolar – por exemplo, enfrentar e encontrar caminhos para superar a desigualdade tanto de acesso como de qualidade de creches e pré-escolas, entre as crianças das diferentes regiões do país (norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul) brancas e negras, ricas e pobres e residentes do meio urbano e rural –, poucas pesquisas têm focalizado essa temática na área da Educação Infantil, como realçam Campos *et al.* (2012, 28), autores do estudo que investigou a gestão no âmbito municipal das secretarias de educação e das instituições de Educação Infantil públicas e conveniadas com o Poder Público, incluindo creches e pré-escolas situadas nas zonas urbanas de sete capitais brasileiras que representam a diversidade regional existente no País.

Por sua vez, Pereira e Cruz (2014) realizaram um levantamento dos trabalhos acadêmicos publicados na área da Educação Infantil, no período de 2006 a 2012, e constataram que, dos 354 trabalhos localizados, somente oito tiveram como foco de investigação a coordenação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica, evidenciando assim a escassa investigação sobre gestão pedagógica na Educação Infantil. Algumas pesquisas sobre essa etapa educacional identificam, sobretudo, o diretor nas atividades da gestão (Bucci, 2016; Ferreira, 2016), sendo raros os estudos da área que analisem a coordenadora pedagógica como gestora. Contudo, o sujeito que assume a coordenação pedagógica, do ponto de vista normativo e conceitual, é o profissional responsável pela gestão pedagógica (Alves, 2007; Pereira, 2014).

3. Pedagogia da Educação Infantil e gestão escolar

O estudo da coordenação pedagógica na Educação Infantil inspira-se numa perspectiva da Pedagogia da Educação Infantil que se caracteriza por sua especificidade no âmbito da Pedagogia da Infância e da Pedagogia de forma geral (Rocha, 1999, 2008; Buss-Simão e Rocha, 2017). A identificação de uma Pedagogia da Educação Infantil se fundamenta no reconhecimento das especificidades da educação da criança pequena e alicerça as suas bases teóricas “especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem” (Rocha, 2008, p. 56).

Segundo Cerisara (2004), a concepção de infância é um dos aspectos que merece atenção na edificação da Pedagogia da Educação Infantil, porque tradicionalmente a escola se referencia em uma concepção de infância homogênea, caracterizada, sobretudo, pelo que lhe falta em relação ao adulto. A autora ressalta que a infância é um tema multidisciplinar, enfocada por diferentes áreas do conhecimento, não podendo ser vista somente na sua “dimensão biológica, mas como fato social, e que, por refletir as variações da cultura humana, é heterogênea” (2004, p. 9). Por sua vez, Barbosa (2010) realça o fato de que a infância se define pelos contextos socioculturais em que a criança vive. Esta perspectiva pedagógica considera as crianças como “seres humanos dotados de ação social, portadores de história, capazes de múltiplas relações,

produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares, apesar de profundamente afetados pelas culturas e sociedades das quais fazem parte”, e a infância como “uma categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia” (2010, p. 1).

Rocha (1999) analisa a produção das ciências humanas e sociais no período de 1990 a 1996, no que diz respeito à educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, e o subsídio das diversas ciências para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil; identifica ainda em diferentes campos científicos uma acumulação de conhecimentos sobre a Educação Infantil que resultam em produção de seu próprio campo, mas contribuem também para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

A autora assinala as diferenças entre o trabalho pedagógico na Educação Infantil e em outras etapas da educação e realça os fundamentos da Pedagogia que deve orientar o planejamento pedagógico (que inclui a organização dos espaços, tempos, materiais e documentação das práticas), a organização do trabalho dos diferentes profissionais que atuam em creche e pré-escolas, a tomada de decisões, logo, a gestão em instituições de Educação Infantil: enquanto, em geral, a escola foca sua ação no “domínio dos conhecimentos básicos e tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula”, a creche e a pré-escola visam sobretudo a complementaridade à educação da família e “têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade” (Rocha, 1999, p. 60).

Assim, creches e pré-escolas diferenciam-se do Ensino Fundamental em relação: 1) às suas funções (educação e cuidado da criança pequena compartilhados com a família); 2) às experiências de aprendizagem, que se concretizam por meio das práticas de educação e cuidado, bem como das interações e relações educativas entre adultos e crianças, entre as próprias crianças, e entre crianças e ambiente físico, social e cultural, levando em consideração a faixa etária atendida, seus interesses e necessidades; e 3) aos sujeitos dessa educação. Note-se que a Pedagogia da Educação Infantil foca-se na criança, “seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos

sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (1999, p. 61).

Segundo Barbosa, a consolidação dessa perspectiva pedagógica surge “de uma acumulação científica da área da educação que passa a criticar a reprodução de modelos educativos reducionistas e conservadores de educação/ensino, produção/transmissão de conhecimentos, vida coletiva/sala de aula e crianças/alunos” (2010, p. 2). Nesse contexto, importa destacar a afirmação no Brasil de uma Pedagogia da Educação Infantil, o reconhecimento da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como direito social das crianças e famílias, assim como a necessidade de formação docente específica, o que inclui a formação de gestores escolares para atuar em creches e pré-escolas.

Na verdade, os marcos normativos assinalados acima impulsionaram a luta dos movimentos sociais, científicos e políticos da área pela valorização dos adultos que atuavam junto às crianças, para que fossem formados e reconhecidos como docentes da Educação Básica, o que foi relevante para a discussão acerca da especificidade do trabalho do professor de Educação Infantil. Diversos pesquisadores brasileiros (Barbosa e Quadros, 2009; Machado, 1998; Fochi, 2015) e estrangeiros (Oliveira-Formosinho, 2002; Gandini, 2016; Pascal, 2018) realçam aspectos específicos do trabalho com crianças pequenas, o que contribui para a defesa de uma “profissionalidade específica das educadoras de infância” (Oliveira-Formosinho, 2002; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2018).

A profissionalidade refere-se à ação profissional integral que a educadora de infância realiza junto às crianças e família e assume uma dimensão moral da profissão, porquanto “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligados ao exercício profissional dos educadores de infância” (Katz, 1993, cit. in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 43). Oliveira-Formosinho (2002) esclarece que, em muitos aspectos, o papel das educadoras de crianças pequenas é semelhante ao das educadoras de outras etapas da educação; contudo, é bastante distinto em outros aspectos, sendo exatamente as diferenças que demarcam a profissionalidade específica do seu trabalho

com crianças pequenas. Essas diferenças derivam de algumas dimensões da ação das educadoras, relacionadas às características das crianças (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família), das tarefas desempenhadas pelas educadoras de infância, da rede de interações alargadas (com as crianças, com as famílias, com auxiliares do trabalho, representantes da comunidade e autoridades locais, com psicólogos e assistentes sociais) e dos contextos.

A respeito da coordenação pedagógica na Educação Infantil, Zumpano e Almeida (2012) apontam que a ação mais importante do coordenador pedagógico nessa etapa da educação está relacionada à formação de professores. Destacam que, ao realizar um trabalho coletivo, articulado e integrado com os docentes, o coordenador pedagógico investe na formação em serviço, centrada na escola, considerando as singularidades e características educativas e do contexto. Vale destacar que a atuação do coordenador pedagógico como formador de professores em exercício pode contribuir para superar a visão dicotômica que ainda existe em relação ao cuidado e à educação em creches e pré-escolas, se as intervenções desse profissional instigarem o professor a refletir e explicitar os princípios que orientam sua prática pedagógica a partir dele mesmo, de sua formação e da troca de experiência com seus pares.

Bruno, Abreu e Monção (2010) também enfatizam que a ação deste profissional como formador de professores está entre os quatro aspectos fundamentais que permeiam as ações do coordenador pedagógico na Educação Infantil. Em relação aos demais aspectos implicados no trabalho desse profissional, destacam: a escuta das crianças como orientação para planejar e avaliar o trabalho desenvolvido junto a elas; o cuidado com a forma como se concretizam as relações interpessoais, uma vez que estas relações são fundamentais para a constituição do grupo de professores com o qual trabalha; e a especificidade de sua atuação em creches e pré-escolas, a qual se relaciona principalmente com o propósito de instigar a reflexão permanente dos docentes acerca da articulação entre o cuidar e o educar nas práticas que desenvolvem no dia a dia junto às crianças. À especificidade do papel do coordenador pedagógico, estes autores acrescentam a relevância do trabalho com as famílias das crianças e do estudo sobre esta temática com os professores.

Por sua vez, Bondioli (2004) e Saitta (1998) destacam a importância e aspectos próprios da coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil de Reggio Emilia (Itália), que são exemplos de instituições públicas de educação e cuidado de crianças pequenas, que inspiram reflexões teóricas e práticas em diversos países, inclusive no Brasil. Bondioli apresenta o coordenador pedagógico como “uma figura-chave na definição da qualidade das creches e das pré-escolas municipais” e destaca que é solicitado desse profissional “uma tarefa não apenas organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa dentro do programa educativo” (2004, pp. 119 e 136). Já Saitta (1998) realça que a coordenação pedagógica em creches garante o princípio da continuidade da experiência educacional dessas instituições, tendo em vista que se configura como instrumento de programação, estudo, organização, verificação e síntese do projeto pedagógico. Esta autora sublinha que o coordenador não pode desconhecer as dificuldades de natureza administrativa, apesar de considerar que a administração e solução destes problemas não integram diretamente suas funções, e adverte que as tarefas de caráter burocrático-administrativo não devem compor as funções da coordenação pedagógica. A mesma autora afirma que problemas dessa natureza podem criar obstáculos à realização do projeto pedagógico, lembrando que são as escolhas do âmbito pedagógico que devem encontrar retorno do âmbito administrativo e organizacional.

Apesar das diferenças culturais, estruturais de organização e funcionamento da Educação Infantil no Brasil e na cidade italiana de Reggio Emilia, os estudos dos dois contextos referidos aqui mostram que são diversas e alargadas as funções que configuram o trabalho da coordenação pedagógica. Em Reggio Emilia, essa função surge junto com a história do atendimento educacional à criança pequena na rede oficial (Bondioli, 2004). Nesse contexto, os aspectos que envolvem o trabalho da coordenação pedagógica são bem conhecidos e discutidos pela administração municipal e pela gestão social de creches e pré-escolas (Filippini, 1999). No contexto brasileiro, por sua vez, estão ainda em fase inicial a realização de pesquisas e a discussão acerca da relevância do profissional que assume a gestão pedagógica em instituições de Educação Infantil. Em termos normativos, a legislação própria relativa à creche e à pré-escola, campo de atuação do coordenador pedagógico da primeira etapa da Educação

Básica brasileira, possui contornos bem definidos que devem orientar a atuação desse profissional na gestão pedagógica, como, por exemplo: 1) o fato de que o objetivo da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos (físico, psicológico, intelectual e social), em complementação a ação da família e da comunidade; 2) a definição das interações e da brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas nessa etapa educacional.

Ademais, a Pedagogia da Educação Infantil em construção no Brasil é um importante subsídio à atuação de coordenadores pedagógicos que atuam em creches e pré-escolas, pois tem como pressuposto básico a criança cidadã, sujeito de direitos, contextualizada sócio, histórico e culturalmente, capaz de agir e interagir com e no meio social em que está inserida desde bebê, dotada de uma história singular e que ao mesmo tempo é produto da cultura da qual faz parte e produz.

4. Metodologia e contextualização do estudo

A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se por ser um estudo de caso do tipo qualitativo (Stake, 1999; Yin, 2010) e visa sobretudo a compreensão dos processos e dos significados que as professoras de Educação Infantil atribuem ao trabalho de coordenação pedagógica e constroem a partir do que faz a coordenadora pedagógica e dos seus modos de fazer e agir.

O trabalho de campo foi realizado nos meses de setembro a novembro de 2013, em uma instituição de Educação Infantil pública, de jornada integral, com grupos de crianças de faixas etárias correspondentes a creche e pré-escola, localizada em um município brasileiro do Estado do Ceará/Brasil, que atendia crianças de idade de 7 meses a 4 anos e 9 meses. O número total de matrículas na instituição, em 2013, era 116. O horário oficial de funcionamento era das 7 às 17 horas.

A instituição iniciara suas atividades como creche em 1990 e integrava um conjunto de creches conveniadas com o Governo do Estado do Ceará. Nos anos seguintes à LDBEN/1996, por determinação legal, a sua vinculação administrativa foi transferida para a Secretaria Municipal de Educação da cidade. Funciona, desde a sua origem, num

prédio construído para ser uma creche comunitária, localizado em um bairro periférico da sede do Município, tendo a pobreza e a violência como algumas de suas características. A maioria da população atendida é composta por moradores do bairro, famílias de classe média baixa, trabalhadores assalariados (diaristas, costureiras, vendedores, etc.) e alguns sem trabalho, sobrevivendo apenas de bolsas sociais do Governo Federal. Também são atendidas algumas crianças, cujos pais são professores da rede municipal, da própria instituição ou são parentes de algum integrante do núcleo gestor.

Na instituição estudada, funcionam oito turmas, sendo uma de pré-escola, mas optou-se por entrevistar apenas as professoras que trabalhavam em turmas de creche, precisamente o setor em que, segundo as pesquisas (Rosemberg, 2011; Carneiro, 2017), é escasso o número de investigações. Assim, os sujeitos da pesquisa foram uma coordenadora pedagógica (CP) e quatro professoras (P1, P2, P3 e P4). A CP, com 38 anos, ingressou por indicação política há mais de dez anos no cargo de coordenadora pedagógica, depois de se ter graduado em Pedagogia, tendo participado, entre 2006 e 2012, de cursos e formações de curta duração (100 horas) sobre temas específicos da Educação Infantil e a respeito da coordenação pedagógica, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e por institutos privados. P1, P2, P3 e P4 são professoras de Educação Infantil, mas com percursos formativos e profissionais distintos: P1 (42 anos) cursou Magistério, licenciou-se em Educação Infantil e concluiu especialização em Psicopedagogia; P2 (49 anos) graduou-se em Pedagogia e terminou especialização em Gestão Escolar; P3 (40 anos) é graduada em Pedagogia e concluiu especialização em Gestão Escolar; P4 (34 anos) graduou-se em Pedagogia.

Os objetivos do estudo são identificar as principais tarefas e funções asseguradas pela coordenadora pedagógica e compreender como as educadoras percebem o trabalho desenvolvido por ela e a sua articulação com o trabalho pedagógico desenvolvido em sala com cada grupo de crianças. O estudo recorre às técnicas da pesquisa documental, da observação participante e da entrevista.

A pesquisa documental consistiu na consulta às informações já organizadas com finalidades específicas, como a proposta pedagógica da instituição, o regimento escolar, o caderno de planejamento da coordenadora e o Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações da Educação Pública Básica do Município.

Foram realizadas quinze sessões de observação participante, sem dia pré-fixado, mas contemplando todos os dias da semana, e cuja duração média oscilou entre sete e dez horas diárias. As situações observadas foram registradas em diário de campo. A observação incidiu na organização do tempo e do espaço de trabalho da coordenação pedagógica da instituição, nas atividades realizadas pela coordenadora tanto com as docentes e outros profissionais como com as crianças e suas famílias, bem como nas interações estabelecidas e no clima organizacional existente.

As entrevistas semiestruturadas realizadas individualmente com cada uma das docentes aconteceram em um ambiente reservado da instituição (brinquedoteca), duraram, em média, uma hora e foram gravadas em áudio, depois de obtida a autorização de cada entrevistada. O objetivo principal das entrevistas foi conhecer as perspectivas da coordenadora pedagógica e das docentes sobre o trabalho de coordenação em creche, nomeadamente as finalidades da coordenação e a sua realização, as funções específicas desempenhadas pela coordenadora e as atividades por ela realizadas, bem como as diferenças relativamente ao trabalho de coordenação pedagógica do Ensino Fundamental. As entrevistas visaram ainda compreender os relacionamentos dos membros da equipe pedagógica com a coordenadora, as expectativas de melhoria no processo de coordenação pedagógica e sua relação com as melhorias das práticas docentes.

5. Resultados

Os dados aqui apresentados dizem respeito à identificação da função de coordenação pedagógica e do trabalho que é realizado pela coordenadora pedagógica na creche em que se realizou o estudo, bem como ao reconhecimento das explicações encontradas pelas professoras e às intenções que estas percecionam no trabalho daquela.

5.1. A função de coordenação pedagógica

Enquanto a proposta pedagógica da creche foi elaborada pela equipe técnica de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME), a elaboração do regimento escolar contou com a participação do núcleo gestor da creche. É nele que encontramos, em subsecção própria, disposições acerca do coordenador pedagógico, atribuindo-lhe como função o processo integrador e articulador das ações pedagógicas e didáticas desenvolvidas na instituição educativa.

No referido documento, a função de coordenação pedagógica aparece estabelecida em termos de direitos e deveres do coordenador. São seus direitos: participar da elaboração do projeto pedagógico; coordenar as atividades do planejamento quanto aos aspectos curriculares; e cumprir a legislação vigente. São seus deveres: substituir o diretor ou o auxiliar de direção em suas ausências; acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento da programação curricular; elaborar relatórios de suas atividades e participar da elaboração de relatórios diversos da escola; prestar assistência técnica aos professores, visando assegurar a eficiência do desempenho dos mesmos para a melhoria do padrão de ensino; propor e coordenar as atividades de aperfeiçoamento e de atualização de professores; elaborar, coordenar e executar a programação de sua área de atuação; controlar e avaliar o processo educativo; assistir o diretor em sua área de atribuição; recomendar e propor a utilização de materiais didáticos; coordenar a elaboração do projeto pedagógico.

Ao analisar as especificações presentes no regimento escolar da creche sobre a função do coordenador pedagógico, pode-se dizer que tal função é enunciada numa perspectiva da gestão pedagógica. Isto é evidente tanto no texto que versa sobre essa função como também no fato de a maioria dos deveres deste profissional expressos no referido documento centrar-se mais no seu papel formativo na instituição, notadamente em ações voltadas para os professores e para o trabalho pedagógico em geral. No entanto, os dados das entrevistas às professoras e a observação do trabalho cotidiano da coordenadora pedagógica indiciam um exercício de coordenação mais administrativo que pedagógico, se tivermos em conta o modo de planejar o trabalho pedagógico dos membros da equipe e de monitorizar a execução do planejado.

5.2. O planejamento da ação pedagógica

As professoras de Educação Infantil referem que compete à coordenadora pedagógica observar, acompanhar e orientar o trabalho do professor e realçam que ela “dá assim os planejamentos” mensais (P1). O planejamento mensal, também chamado de planejamento coletivo, acontecia uma vez por mês, geralmente na última sexta-feira, em reunião de quatro horas em que participavam as professoras, as estagiárias e a gestora pedagógica. Nesse dia, eram realizados alguns estudos (leitura de textos e debate) e a coordenadora pedagógica fornecia uma lista com datas comemorativas e atividades acerca de um tema, geralmente relacionado a uma dessas datas, por exemplo o dia das mães. Este documento era denominado de “projeto” do mês, mas, em concreto, era elaborado previamente pela coordenadora pedagógica ou enviado pela SME. Este trabalho prévio pressupõe que “ela pesquisa antes de dar o planejamento para a gente” (P4), mas depois “a gente fica muito à vontade, certo, pra gente fazer” (P1). Para as professoras, a coordenadora pedagógica “falha” no acompanhamento da execução desse “projeto” (tido por) coletivo, em relação à “assistência” ao professor (P2): “eu vejo que às vezes tem professoras que necessitam de uma ajuda, de uma orientação, e elas não têm” (P1).

Esta falta de acompanhamento é entendida como ausência de “observação”, de “cobrança”, mas não é entendida como necessária por todas as professoras: “Você sabe, tem professoras que nasceram para ser professoras, né? Tem aquele jeito, já de pegar formas de apresentar certas coisas, e eu vejo que, às vezes, tem professoras que necessitam de uma ajuda, de uma orientação, e elas não têm” (P1). Assim, a “cobrança” da professora deve traduzir-se em deixar trabalhar as professoras que possuem o suposto “dom”, vocação para o magistério, e em dar “ajuda” e “orientação” a quem delas precisa.

Procurando interpretar este “afastamento” da coordenadora em relação ao trabalho planejado, P2 declara não saber “se é questão de formação, de desinteresse”, mas constata que “aqui não tem essa assistência toda”. Por sua vez, P4 menciona a ausência de experiências e vivências com a CP que lhe permitissem saber se ela possui conhecimento para apoiar ou não as professoras: “De conhecimento eu não posso falar,

porque o acesso que eu tenho ao conhecimento que ela tem é tão pouco! É apenas no planejamento mensal [coletivo]; é só naquele momento, não tem uma coisa assim que eu possa dizer: ‘A [nome da CP] tem conhecimento suficiente para ajudar a gente aqui.’ Não tenho como dizer” (P4).

Esse dado reitera a observação de que a orientação e o acompanhamento ao trabalho das professoras eram algo raro no cotidiano da creche. A CP estava mais preocupada com que as coisas funcionassem e, por isso, a sua atenção ia para outros aspectos que garantissem o funcionamento normal das atividades realizadas nas diversas salas de Educação Infantil.

5.3. A gestão do cotidiano

O aparente distanciamento da CP do trabalho pedagógico das professoras tem a ver, essencialmente, com o princípio da privacidade pedagógica, que faz da sala de atividades uma espécie de “jardim secreto” do professor. Mas não se trata de um respeito absoluto, porquanto a não interferência da CP apenas diz respeito à condução do trabalho pedagógico em sala: “Eu já vi a coordenação pedir pro professor parar o que estava fazendo com as crianças, para o pessoal da limpeza limpar a sala, e o professor parou, tirou as crianças da sala para que a limpeza fosse feita e foi para um outro ambiente” (P3). Esta situação é liminarmente reprovada por P3, quando afirma: “Isso não pode, porque o objetivo quem é? É o aluno” (P3).

A coordenadora é acusada de “fazer vista grossa em relação a alguns problemas que precisam de ser resolvidos”, como uma determinada situação que envolvia as professoras do berçário e a *lactarista*:

Por exemplo, a minha sala é a sala do berçário, são crianças de sete meses e no máximo dois anos [...]. É vizinha à sala da cozinha [lactário]; então, ali, a cozinheira [*lactarista*], no horário que eu fico, [...] ela se mete muito nos horários de alimentação das crianças, [...] estabelecidos por um nutricionista, um profissional que sabe o tamanho dos intervalos entre uma refeição e outra

[...]. Ela quer que a gente passe por cima, e ela fica pressionando, [...] fica falando. Isso é muito chato porque a gente quer fazer o nosso trabalho direitinho. (P4)

Durante o trabalho de campo, diversas vezes se observou que as professoras reclamavam, entre si e algumas vezes junto à coordenadora, que a *lactarista* não entendia o trabalho delas e que as pressionava a dar o lanche dos bebês e crianças pequenas rápido para que pudesse organizar o lactário, etc. Elas apontavam a CP como sendo a única responsável e se retiravam da análise do problema, não mencionando a diretora ou o coletivo de professoras afetadas com essas situações: “Isso a [nome da CP] sabe, ela até fala, mas ela não toma uma atitude para acabar com isso” (P4). Como realça Saitta (1998), no interior do coletivo de creches existem diferentes papéis (de professores, serventes, cozinheiras) e nem sempre a coexistência é fácil para o grupo, especialmente quando não criou o sentido de estarem juntos. Impunha-se, por isso, o debate aberto entre todos os agentes educativos sobre os objetivos do trabalho de cada um e de todo o grupo na creche.

Na verdade, a “vista grossa” por que opta a CP tem a ver com o seu desejo de “não desagradar a alguém”. A explicação é, originariamente, colocada no plano da interação entre os profissionais e a direção da creche e, estando a CP entre as profissionais (e o seu trabalho de sala) e a direção da creche (e suas decisões), ela optaria por ficar calada: “Eu não sei qual é o motivo, mas eu acho que é para não desagradar a alguém. Talvez, ela gosta da pessoa ou das pessoas e para evitar problemas com essas pessoas ela se omite” (P4). Mas esta explicação parece insuficiente. Não se trata apenas de maneira de ser e de atuar específica da CP como pessoa, tem a ver também com o seu não poder no âmbito administrativo para fazer com que o estado de coisas se altere: “Aqui dentro todo mundo tem uma certa autonomia, aqui não é uma empresa privada, ninguém aqui tem medo de perder o emprego, a menos que faça uma coisa muito grave” (P4).

P4 levanta a hipótese de que a estabilidade dos profissionais da creche no emprego limite o poder de ação da coordenadora pedagógica frente a problemas entre esses profissionais. De fato, alguns estudos destacam que o trabalho de coordenadores

pedagógicos em instituições das redes públicas e particulares é diferenciado em função da estabilidade dos profissionais:

Nas escolas particulares, o poder [dos coordenadores pedagógicos] de avaliar o professor parece ser maior pelo fato de o coordenador poder interferir em seu destino profissional [...]. Nas escolas públicas, por não poder ser demitido, o professor é marginalizado e o coordenador “desiste” de investir em sua formação. Por outro lado, também constatamos que o coordenador, embora hierarquicamente superior ao professor, tem receio de ser desafiado em seu status e se acomoda, preferindo não deixar o professor se desenvolver, e, conseqüentemente, também deixa de exigir mais de si próprio. Cair no comodismo ou no autoritarismo é um fator que intervém em suas atuações (Clementi, 2001, p. 60).

Assim, a interdependência da CP, seja relativamente à direção da creche seja relativamente às professoras, pode explicar porque ela mesma não menciona nenhum objetivo do seu trabalho e prefere realçar a aprendizagem que realiza no seu cotidiano, assim como manifestar o desejo de ver “reconhecido” o seu trabalho como coordenadora. Neste sentido, “ela é muito atarefada, sai muito para resolver as coisas” (P1), envolve-se noutras atividades, “como ir para a cozinha cozinhar, ficar preocupada com outras coisas, com quem deixou de vir” (P2), “organiza o plano, faz listas de compras, organiza o material das salas, tipo livros: chegaram livros e ela abre a caixa e olha qual a sala que esse livro dá pra ser” (P3), “ela administra os recursos de material de higiene, [...] ela dá os remédios para crianças que estão doentes na hora certa” (P4). Todavia, no que concerne ao trabalho pedagógico, “geralmente, ela fala no planejamento mensal, [...] diz que ‘tá disponível” (P4).

5.4. A relação entre a creche e as famílias

O distanciamento da CP relativamente ao acompanhamento da ação pedagógica é apresentado como exercício de uma coordenação “não comunicativa”, não apenas com as profissionais que coordena, mas igualmente na articulação da ação destes com as famílias. Contudo, as alegações das professoras apontam predominantemente para uma comunicação de dentro para fora da creche e de defensiva face a ameaças do exterior: “Uma vez, uma mãe, por causa de uma chupeta, fez um escândalo, inclusive usou palavrões com os profissionais, com o professor, e não foi feito nada. A coordenação era pra chegar pro pai e dizer: ‘Olha, é assim e assado’” (P3). Pede esta professora que se distingam as situações de prestação de contas às famílias das crianças: “O pai chegar, pedir para falar com o profissional, a coordenação se inteirar do que é o assunto, chamar o profissional numa sala com o pai e conversar. Aí tudo bem, mas o pai ir direto à sala do professor reivindicar uma coisa que não existe!” (P3).

Na verdade, não foi possível observar a inclusão no trabalho de coordenação pedagógica de ações intencionais planejadas para favorecer relações de cooperação entre a instituição (as suas professoras e demais profissionais) e as famílias das crianças. Mas constatou-se através da observação que as professoras consideram necessário que, nas reuniões mensais da CP com os pais, ela explique algumas situações (por exemplo, “porque as crianças mordem”) e realce a importância de os pais respeitarem as professoras. E destacaram a necessidade de as ouvir antes das reuniões: “Já que a gente não participa da reunião, você tem que passar nas salas antes da reunião dos pais para ver com a gente o que precisa ser conversado com eles” (Diário de Campo, 04.10.2013).

As falas das professoras denotam consciência de que o conteúdo das reuniões com as famílias deve estar relacionado a temas que elas, que trabalham diretamente com as crianças, percebem como importantes, mas não mencionam como importante é saber quais os assuntos que as famílias consideram necessários serem discutidos nessas reuniões. Os diálogos indicam ainda que o relacionamento entre as professoras e as famílias está distante de se constituir uma relação de complementação na educação das crianças e revelam a existência de conflitos relacionais cuja solução parece distante.

Sobre os conflitos interpessoais entre famílias e professoras, Bonomi (1998, p. 164) relata que, “de certa maneira, é lógico esperar que ocupar-se da mesma criança, a partir de posições e em contextos tão diferentes como a família e a creche, faz com que surjam dificuldades e conflitos”. Alerta, todavia, que se forem muito frequentes “se tornam crônicos, até criar-se, entre educadores e pais, um clima relacional bloqueado, no qual parece impossível que de alguma parte surjam iniciativas ou que sejam acionados procedimentos voltados a uma efetiva superação do conflito” (Bonomi, 1998, p. 164). Vale lembrar ainda que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, toda legislação e documentos brasileiros enfatizam a importância da relação de parceria das instituições de Educação Infantil com as famílias das crianças, sendo esta uma das especificidades dessa etapa educacional.

5.5. Acompanhamento e gestão do trabalho pedagógico

Uma professora coloca o foco da ação da CP, não apenas na salvaguarda de um bom ambiente de trabalho, mas também nas aprendizagens que as crianças realizam na creche e na sua tradução em imagem positiva do trabalho pedagógico nela realizado:

Eu acho que o objetivo do trabalho dela é que saia tudo bem, que todo mundo se dê bem, entendeu? E o objetivo mesmo é aquela coisa de que a criança saia daqui sabendo alguma coisa, pra que numa outra escola que ela vá, percebam que ela passou pela creche. Eu acho que o objetivo da coordenação é esse. (P3)

Trata-se, no entanto, de um objetivo mediado pela ação das educadoras. Por isso, outra professora realça que, mais do que “o aprendizado” da criança, o objetivo principal da CP é a garantia de outros direitos sociais, como alimentação e segurança:

Não é o aprendizado o objetivo principal. Não estou dizendo que não exista, mas é uma coisa que passa muito assim, [...] como é que eu vou dizer? Muito, muito superficial. A preocupação maior é a alimentação das crianças, se elas comeram,

se foi roupa trocada, se não foi, se se machucou, se não se machucou, é a integridade física, a alimentação, objetos pessoais, se tomou remédio... Enfim, esse é o objetivo: fazer com que a criança vá todo dia com integridade física bem, né? E com seus materiais corretos, com seus remédios tomados, e banhadinhos e limpinhos e cheirosinhos. Se todo dia eles forem assim, 'tá perfeito. (P4)

Na verdade, ao discorrerem acerca da forma como tem ocorrido o trabalho da coordenadora pedagógica, as professoras consideram que ele não atende às suas necessidades de acompanhamento e de gestão do trabalho pedagógico que desenvolvem junto às crianças, embora também não especifiquem os campos em que seria necessário mais apoio por parte da coordenadora junto a elas. Consideram também que se trata de um estilo fechado de coordenação, de uma coordenação “não comunicativa”, sobretudo no que concerne à sua auscultação e à transmissão aos pais do que as educadoras entendem que eles devem saber. Como referem Zumpano e Almeida (2012), quando discorrem sobre ações importantes que permeiam o fazer do coordenador pedagógico da Educação Infantil, a comunicação é uma competência importante que deve fazer parte da atuação desse profissional. Isto porque, em seu cotidiano, o coordenador pedagógico precisa dialogar com os professores, ouvi-los ativamente, conversar com as famílias, escutar com atenção suas aspirações e socializar esses diálogos com a equipe gestora, para que a instituição possa planejar e desenvolver ações de modo a atender as demandas de professores, crianças e famílias.

No que diz respeito à articulação da ação da coordenadora com o trabalho pedagógico das professoras, estas reclamam que a CP interfere nas atividades da sala quando deixa ou pede que sejam interrompidas para se proceder à limpeza da sala. Ela transmite às professoras a chegada de “material didático, [...] livros de historinhas infantis, para cada idade” (P4) e também faz anotações: “Eu vejo muito ela fazer anotações, isso aí eu vejo frequente. Eu não sei dizer a que estão relacionadas as anotações. Mas eu imagino que seja, porque às vezes tem de fazer relatórios para enviar pra educação [SME]” (P1). Seria interessante aprofundar o conhecimento acerca da posição assumida por essa professora em relação a essa situação, que aparentemente a incomoda, apenas supondo

o que a justifica (a elaboração de relatórios), mas não buscando esclarecimento junto da própria coordenadora.

Uma professora considera a CP “uma peça fundamental” para a consecução dos objetivos comuns: “A gente tem objetivos a atingir e pra atingir esse objetivo todo o mundo tem que participar, e [nome da CP] é uma peça fundamental” (P3). Outra professora, porém, apenas vê como vantagem no seu trabalho que “ela planeja, ela faz o planejamento pedagógico daquele mês [planejamento mensal] e o meu planejamento diário tem que ser de acordo com o planejamento pedagógico daquele mês, a proposta daquele mês” (P4); considera, por isso, que “essa é a única relação” entre o trabalho dela e o da CP, porque “não há assim uma fiscalização de resultados, não há uma cobrança de resultados”, e explica: “Nem mesmo os meus planos são vistoriados. Eu posso muito bem fazer, botar aí qualquer coisa, desenhar um boneco, passar a tarde desenhando, que ela nunca vai saber o que é que eu fiz, porque não tem uma vistoria. Pelo menos no meu, não” (P4). Esta mesma professora refere a necessidade de o planejamento mensal da CP ser objeto de reflexão no grupo e que nele seja “falado o que a gente pode fazer de diferente” (P4). Requer esta professora uma atuação formadora da CP junto das professoras com vista ao desenvolvimento de competências importantes para o exercício da docência na Educação Infantil, pressupondo que, assim como a criança, o professor também aprende em interação com o outro, aspecto igualmente mencionado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018).

Uma terceira professora considera que a CP deve ‘cobrar’ e ‘cooperar’: “Se ela cobra mais, eu vou procurar fazer mais o trabalho [...]. Eu acredito que quando a pessoa cobra e também coopera (assim: ‘Eu vou cobrar esse registro, mas também eu vou auxiliar no que ela precisar’), eu acredito que seja dessa forma” (P1). Reconhece esta professora que a falha está, não apenas na CP, mas também nas professoras: “Eu não vou dizer que só a coordenadora é culpada. Não, é os dois lados. Às vezes ela pede algo e a gente [professoras] acaba deixando pra lá” (P1).

Por sua vez, a outra professora sente que a sua prática pedagógica “não é valorizada”, que “aqui as pessoas não são avaliadas pela sua prática pedagógica, não, mas pelo lado

pessoal” (P2), e gostaria que a relação fosse de “parceria, independente de qualquer coisa” (P2).

As posições expressas pelas professoras coincidiram em grande medida com o que foi constatado durante as observações realizadas. Embora estudos sobre coordenação pedagógica na Educação Infantil (Alves, 2007; Palliares, 2010; Cagliarri *et al.*, 2016; Zumpano e Almeida, 2012) apontem, entre outras atividades, a observação, a orientação e o acompanhamento à prática pedagógica das professoras e aos momentos de planejamento pedagógico como importantes ações que caracterizam o trabalho da CP, na creche pesquisada estas ações eram episódicas, parecendo não serem planejadas pela coordenadora para acontecer. Contudo, isso não significa completo fechamento da CP relativamente às professoras, conforme afirmou uma delas: “Até agora, eu não tenho tido muita dificuldade, até porque ela está sempre aberta, sempre perto. Eu vou lá e pergunto: ‘[Nome da CP], e isso aqui como é que faz?’; aí ela diz: ‘Não, você pode fazer dessa forma’. Então ela está sempre aberta para ajudar” (P3). A sua atitude é mais de acolhimento de quem a procura, de apoio e de fazer parecer fácil o que é preciso fazer: “Ela tem essa coisa fácil, tudo pra ela é fácil, não existe dificuldade. Até pra chamar a atenção ela faz na brincadeira. [...] Ela dá entrada à pessoa. Ela é aberta, mas você tem que procurar, tem que ir buscar” (P3).

Mas a observação empírica também não reuniu dados que permitam dizer que haveria transformações substantivas no trabalho das professoras se a CP lhes garantisse orientação e acompanhamento. Como lembram Dahlberg, Moss e Pence (2003), o trabalho pedagógico é o fruto do que se pensa que sejam as crianças pequenas e do que se pensa que sejam creches e pré-escolas; assim, o que se ajuíza sobre a criança e essas instituições determina o que os profissionais fazem e o que acontece dentro desses espaços. E o que transparece do conjunto de dados analisados é o escasso conhecimento de modos de pensar, de organizar e de fazer Pedagogia na Educação Infantil.

A realidade revelada neste estudo fortalece argumentos existentes de que é preciso pensar a interligação entre a Pedagogia da Infância e a Pedagogia da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, vinculando a aprendizagem profissional

à aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2018). Põe também em evidência a necessidade de os processos formativos destinados a esses profissionais levarem em consideração, entre outros aspectos, a especificidade da Educação Infantil, que se define no âmbito da Pedagogia da Infância (Buss-Simão e Rocha, 2017; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2018). O conhecimento dessa especificidade é essencial para a transformação das práticas educativas desenvolvidas no cotidiano de creches e pré-escolas e a constituição dessas em práxis pedagógica.

6. Conclusão

Em conjunto, os dados que retratam a visão das professoras sobre o trabalho da coordenadora pedagógica revelam que essas profissionais concederam destaque ao que percebiam faltar no trabalho da gestora pedagógica, a saber: 1) observação e valorização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas; 2) delimitação das prioridades de atendimento e organização do funcionamento institucional para que a criança seja considerada o centro das ações; 3) mediação das relações entre famílias e professoras e entre professoras e demais profissionais da instituição.

Em relação aos objetivos do trabalho da coordenadora pedagógica, as professoras apresentam ideias bem distintas sobre o que consideram ser esse objetivo. É plausível entender que este quadro esteja relacionado à ausência de consensos sobre o papel dos diferentes profissionais da creche e ao fato de, no plano das ações concretas que acontecem no dia a dia, o trabalho da coordenadora ser pouco voltado para as professoras e não deixar claro para elas o que prioriza, quando os estudos mostram a necessidade de intencionalidade na observação, orientação, acompanhamento, avaliação e gestão do trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças.

A pesquisa aqui apresentada sugere a necessidade de outras pesquisas que aprofundem os conhecimentos referentes ao trabalho da gestão pedagógica em creches e pré-escolas, que identifiquem fatores que o favorecem e que o dificultam (por exemplo, como as orientações e supervisões da Secretaria Municipal de Educação influenciam esse trabalho) e esclareçam como é possível transformar o trabalho pedagógico.

7. Referências bibliográficas

- Alves, N. N. L. (2007). *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Barbosa, M. C. S. (2010). Pedagogia da infância. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte & L. M. F. Vieira, *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM.
- Barbosa, M. C. S., & Quadros, V. S. R. (2017). As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *Em Aberto*, v. 30, n. 100, set./dez., 45-70.
- Bondioli, A. (2004). O coordenador pedagógico: uma figura-chave para a qualidade das redes para a infância. In A. Bondioli (Org.), *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada* (pp. 117-138). Campinas: Autores Associados.
- Bonomi, A. (1998). O relacionamento entre educadores e pais. In A. Bondioli & S. Mantovani. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos* (pp. 161-172). Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Bruno, E. B. G., Abreu, L. C., & Monção, M. A. G. (2010). Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Orgs.), *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade* (pp. 77-79). São Paulo: Edições Loyola.
- Bucci, L. (2016). "A escola é da diretora": a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Buss-Simão, M., & Rocha, E. A. C. (2017) Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. *Em Aberto*, v. 30, n. 100, set./dez., 83-93.
- Cagliarri, P., Filipini, T., Giacopini, E., Bonilauri, S., & Margini, D. (2016). A equipe de coordenação pedagógica e o desenvolvimento profissional. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 143-152). Porto Alegre: Penso.
- Campos, M. M., Coelho, R. C., & Cruz, S. H. V. (2006). *Consulta sobre qualidade da Educação Infantil (Relatório técnico final)*. São Paulo: FCC/DPE.
- Campos, M. M., et al. (2012). *A gestão da Educação Infantil no Brasil (Relatório final)*. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas.

- Canavieira, F. O. (2010). *A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Carneiro, M. C. M. (2017). *Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Cerisara, A. B. (2004). Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In *Caderno Temático de Formação 2 – Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no Município de São Paulo* (pp. 6-16). São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
- Clementi, N. (2001). A voz dos outros e a nossa voz. In L. R. Almeida & V. M. N. S. Placco (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança* (pp. 53-66). São Paulo: Edições Loyola.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, Alan (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, K. A. B. (2016). *A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Filippini, T. (1999). O papel do pedagogo. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 123-128). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Gandini, L. (2016). História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 45-86). Porto Alegre: Penso.
- Kramer, S. (2002). Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. *Pro-Posições*, v. 13, n. 2, maio/ago., 65-82.
- Machado, M. L. A. (1998). *Formação profissional para a educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Nunes, M. F., Corsino, P., & Didonet, V. (2011). *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da Educação Básica*. Brasília: UNESCO.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das Educadoras da Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In J. Oliveira-Formosinho & T. M. Kishimoto (Orgs.), *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (pp. 41-88). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2018). A Formação como Pedagogia da Relação. *FAEEBA – Ed. e Contemp.*, v. 27, n. 51, jan./abr., 19-28.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.) (2018). *Modelos pedagógicos para educação em creche*. Porto: Porto Editora.
- Palliares, N. R. (2010). *Sou CP na educação infantil, e agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- Pascal, C. (2018). Promoting a democratic, ethical and principled process of child assessment. *Conferência Plenária no 1.º Congresso Internacional Integrando Saberes: pedagogia, formação e investigação em educação pedagogias participativas na educação de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Pereira, J. R. (2014). *A coordenação pedagógica na Educação Infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Pereira, J. R., & Cruz, R. C. A. (2014). Um olhar sobre as infâncias e as crianças nas pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação infantil. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D. A. Oliveira & A. M. Hypólito (Orgs.). *Trabalho Docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 4985-4998). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011). *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Relatório*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita.
- Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rocha, E. A. C. (2008). 30 Anos da educação infantil na ANPED: caminhos da pesquisa. *Zero-a-Seis*, [v. 10, n. 17, jan./jun.](#), 52-65.
- Rosemberg, F. (2003). Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. In *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente. Anais* (pp. 33-81). Brasília: UNESCO.

- Rosemberg, F. (2011). A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In M. A. S. Bento (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* (pp. 11-46). São Paulo: CEERT.
- Saitta, L. R. (1998). Coordenação pedagógica e trabalho em grupo. In A. Bondioli & S. Mantovani (Orgs.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos* (pp. 114-120). Porto Alegre: Artmed.
- Sarmento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmento (Orgs.). *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara: Junqueira Marin.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Yin, R. K (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zumpano, V. A. A., & Almeida, L. R. (2012). A atuação do coordenador pedagógico na Educação Infantil. In V. M. N. S. Placco & L. R. Almeida (Orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação* (pp. 21-36). São Paulo: Edições Loyola.

(AUTO)AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM
MOÇAMBIQUE. UM ESTUDO DE CASO

HIGHER EDUCATION QUALITY EVALUATION IN MOZAMBIQUE. A CASE
STUDY

Felipe André Angst¹

José Matias Alves²

Resumo

A garantia da qualidade tem recebido muita atenção nos últimos anos, principalmente por pressões internas e externas relacionadas à progressiva massificação do ensino superior e a necessidade de alinhar o crescimento quantitativo das frequências com padrões internacionais de qualidade. A adoção de práticas de autoavaliação resultou de uma imposição externa às Instituições de Ensino Superior moçambicanas, pretendendo instituir dinâmicas de autorregulação interna e legitimar procedimentos de controlo externo conducentes à acreditação de cursos e instituições. O presente artigo resulta de uma investigação no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação e visa apresentar e discutir os instrumentos regulatórios e as ações de autoavaliação e seus resultados a nível profissional e social dentro de uma unidade básica da Universidade Católica de Moçambique. Em termos metodológicos, adota-se a perspetiva de estudo de caso e recorre-se à observação não participante, à realização

¹ Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos, Lichinga, Moçambique. fangst@ucm.ac.mz

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. jalves@porto.ucp.pt

de entrevistas e à análise de conteúdo de documentos produzidos no decorrer deste processo. Concluimos que a autoavaliação, embora marcada por dimensões ambíguas e debilmente articuladas, impulsionou mudanças e melhorias durante e depois da prática do processo de autoavaliação.

Palavras-chave: (Auto)avaliação, qualidade, ensino superior, melhorias.

Abstract

Quality assurance has received much attention in recent years, mainly due to internal and external pressures related to the progressive massification of higher education and the need to align quantitative growth of frequencies with international quality standards. The adoption of self-evaluation practices resulted from an external imposition on Higher Education Institutions aiming to institute internal self-regulation dynamics and to legitimize external control procedures leading to the accreditation of courses and institutions. This paper aims to present and discuss self-assessment actions and their effects at a professional and social level within a basic unit of Universidade Católica de Moçambique (Catholic University of Mozambique). In methodological terms, the case study perspective is adopted, and the non-participant observation and the content analysis of documents produced within this process are used. We conclude that self-assessment, although marked by ambiguous and weakly articulated dimensions, led to changes and improvements during and after the practice of self-evaluation.

Keywords: (Self)evaluation, quality, higher education, improvements.

1. Tema, objeto e objetivo de estudo

O tema que nos propomos estudar enquadra-se na autoavaliação da qualidade do ensino superior (ES). O objeto de estudo é o sistema de avaliação de qualidade do ensino superior moçambicano e o objetivo é apresentar o referencial legal que leva a processos de avaliação, discutir as ações de autoavaliação e descrever as melhorias a

nível organizacional, profissional e social dentro de uma Unidade Básica (UB) da Universidade Católica de Moçambique (UCM).

2. Pertinência e relevância do tema

Em virtude da expansão desmedida de instituições de ensino superior (IES) com diferentes cursos e especializações em Moçambique (em dez anos, o número de instituições aumentou de 38 para 52 IES), uma realidade em todas as províncias e alguns distritos, a garantia da qualidade tem recebido muita atenção nos últimos anos por pressões internas e externas no sentido de alinhar o crescimento quantitativo das frequências com padrões internacionais de qualidade.

O debate atual no país tem-se centrado na conjugação da expansão com a qualidade do ensino superior. Para Mosca, “a quantidade não pode comprometer a qualidade” (2009, p. 12), porém, a realidade demonstra um cenário diferente do que se espera e pode trazer consequências maléficas à sociedade.

Nesta perspetiva, a autoavaliação nas instituições de ensino superior vem sendo assumida como tarefa necessária e socialmente exigida, num contexto de culto global não só pela eficiência e eficácia, mas também pela exigência do direito à equidade e justiça, garantindo a todos padrões de qualidade que têm de ser assegurados, quer pelas instâncias públicas que regulam o ES moçambicano, quer pelas próprias IES. Neste contexto, a problemática da autoavaliação, da avaliação externa, da prestação de contas, da responsabilidade institucional e organizacional são fatores-chave da agenda nacional e internacional.

O nosso ponto de partida foi o Decreto 63/2007, de 31 de dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), o qual integra normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e que são operados pelos atores que nele participam.

Registe-se ainda que o enquadramento normativo vincula as instituições à adoção forçada de práticas de autoavaliação, nela se introduzindo uma dinâmica de regulação

interna e externa que se admite tenha impacto nos modos de organização e gestão da qualidade educativa.

Assim, pretendemos estudar o desenvolvimento do processo de implementação de ações de autoavaliação de qualidade e perspetiva de melhorias na Universidade Católica de Moçambique, numa das suas Unidades Básicas (UB).

3. Problema e questões de investigação

De forma sumária, o ingresso de estudantes no ensino superior moçambicano teve um crescimento exponencial – de menos de 5000 estudantes em três instituições de ES em 1989, para mais de 82 000 em 2011, distribuídos por mais de 38 instituições entre públicas e privadas (Langa, 2012). Em 2015, conforme dados estatísticos sobre o ES, existiam 174 802 estudantes e 49 IES, públicas e privadas (Cumaio, António & Baptista, 2016). E no registo da Direção Nacional do Ensino Superior (comunicação pessoal, 2017, 17 de março), em 2016, existiam 189 135 estudantes em 52 IES. O crescimento médio anual mantém-se desde 2010 a um ritmo de 12 500 novos ingressos por ano.

A génese do problema da investigação enuncia-se do seguinte modo: o ensino superior em Moçambique expandiu-se de forma acentuada nos últimos dez anos. Multiplicaram-se as instituições, os cursos, disparou a frequência do número de alunos, cresceu também o número de professores que foram chamados a exercer funções de docência e pesquisa a nível universitário.

Esta explosão da oferta e da procura colocou, inevitavelmente, um problema de qualidade e de credibilidade pública do sistema de ensino superior, ameaçando a sua imagem social. Surge, assim, um contexto de crise de confiança e de legitimidade que obrigou o poder público a lançar um sistema global de avaliação e controlo de qualidade de um sistema em risco de anomia.

De acordo com este problema de investigação, definimos quatro questões de investigação principais:

- a) Que atividades foram já realizadas pela instituição para a implementação do Decreto n.º 63/2007, de 31 de dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)?
- b) Como foram organizadas as tarefas de autoavaliação?
- c) Que planeamentos existem para a melhoria da qualidade decorrentes da autoavaliação?
- d) Em que áreas ou dimensões são já identificáveis melhorias decorrentes do processo?

4. Quadro legal

Partindo de um quadro conceptual e teórico extenso, que nos permitiu definir as lentes teóricas para a análise, começámos por estudar o decreto n.º 63/2007, de 31 de dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), que integra três subsistemas: subsistema de autoavaliação; subsistema de avaliação externa; e subsistema de acreditação, todos dinamicamente relacionados. Passaremos a descrever o subsistema de autoavaliação, requisitos e indicadores.

No que se refere à autoavaliação da qualidade (artigo 6 do Decreto n.º 63/2007), ela é de carácter obrigatório, regular, progressivo e transparente. Pressupõe a participação de todos os intervenientes no funcionamento da instituição de ensino superior, incluindo estudantes, docentes, investigadores e corpo técnico administrativo. Os resultados da autoavaliação devem ser do conhecimento de toda a comunidade académica.

No artigo 11 do mesmo decreto, a autoavaliação integra normas, mecanismos e procedimentos que são operados pela própria instituição de ensino superior, constituindo-se como ponto de partida e instrumento para levar as instituições a assumirem a cultura de qualidade em primeira instância.

Os principais objetivos da autoavaliação estão descritos no artigo 12 do mesmo decreto: verificar a qualidade da instituição, cursos e programas a partir da missão e padrões de qualidade legalmente estabelecidos; induzir à criação de uma cultura de

qualidade; identificar problemas concretos e resolvê-los como passo para a melhoria da qualidade; e, por fim, fornecer informações e dados necessários ao processo de avaliação externa. Os relatórios dos processos de autoavaliação devem ser enviados ao órgão implementador e supervisor do SINAQES.

O processo de autoavaliação inicia-se com a constituição da Comissão de Autoavaliação que estabelece o quadro institucional próprio para o seu funcionamento e formas de organização, gestão e ação que resultem num plano de trabalho.

O Guião de Autoavaliação de cursos e/ou programas e instituições (Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior – CNAQ, 2016) apresenta as etapas compreendidas na autoavaliação: (1) ações prévias, (2) preparação, (3) desenvolvimento e (4) consolidação.

A etapa 1 compreende a definição dos termos de referência pelo órgão central da qualidade, dos padrões e dos critérios de verificação; jornadas de formação da equipa central da qualidade; e a elaboração do manual de autoavaliação, que deverá ter como referência o manual de avaliação externa elaborado pelo Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ).

A etapa 2 consiste na constituição e nomeação formal da comissão de autoavaliação, com funções de coordenar, realizar e articular o processo interno de avaliação que inclui capacitação, elaboração do plano de atividades, orçamento e sensibilização da comunidade académica para a qualidade.

Na etapa 3 constroem-se os questionários e guiões de entrevista, recolhem-se, organizam-se e analisam-se os dados e redige-se um relatório preliminar.

A etapa 4, a última, é a da consolidação e refere-se a: (i) elaboração, (ii) divulgação e (iii) balanço crítico do relatório final que inclui o plano de melhoria. Posteriormente, o relatório final deve ser enviado ao CNAQ para ativar a avaliação externa.

A estrutura do Relatório de Autoavaliação é indicada pelo CNAQ no Manual de Autoavaliação e deve incluir, necessariamente, a contextualização, a metodologia utilizada, os resultados da Análise SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats*), um plano de melhorias, recomendações e conclusões, elementos que não

podem ser omitidos pela comissão de autoavaliação; ou seja, a análise *SWOT* será uma metodologia utilizada para autoavaliação.

Os métodos e instrumentos de autoavaliação são definidos e construídos pela Comissão de Autoavaliação, constituída pela própria instituição de ensino, mantendo, contudo, a conformidade com os indicadores e padrões de qualidade estabelecidos pelo CNAQ.

A avaliação externa é dirigida pelo CNAQ através de especialistas e peritos independentes que irão ajuizar e validar o relatório de autoavaliação produzido pelas instituições de ensino superior e unidades básicas. Assim, a avaliação externa das instituições de ensino superior tem por objetivos: promover a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem; validar o relatório de autoavaliação; servir de instrumento de prestação de contas; estimular e regular a concorrência entre instituições; emitir uma declaração sobre a sua qualidade. O êxito da avaliação externa depende da capacidade que as instituições têm de se avaliar internamente. (CNAQ, 2016)

O subsistema de acreditação tem ainda por objetivos: oficializar e tornar público o estado da qualidade de uma instituição de ensino superior, curso e/ou programa; garantir o cumprimento dos requisitos básicos do seu reconhecimento oficial; fornecer bases independentes e objetivas para o estabelecimento de uma sã concorrência entre IES e entre cursos e/ou programas por esta conduzidos; e proporcionar ao público informações que permitam um critério de escolha de uma instituição de ensino superior, curso e/ou programa (CNAQ, 2016).

Figura 1. Tabela de Acreditação

| Níveis | Ações | Desempenho (Quantitativo) | Desempenho (Qualitativo) |
|---------|---|---------------------------|----------------------------------|
| | Ação urgente/Não acreditado | 0-59% | Não satisfatório |
| Nível C | Acreditado condicionalmente até 2 anos) | 60-79% | Satisfatório com muitas reservas |
| Nível B | Acreditado condicionalmente até 3 anos) | 80-89% | Bom |
| Nível A | Acreditado condicionalmente até 5 anos) | 90-100% | Excelente |

Fonte: CNAQ, 2017

Como referem, Barreyro e Lagoria (2010, p. 11), a acreditação é:

o processo pelo qual uma agência ou associação concede reconhecimento público, legalmente responsável, a uma instituição de ensino superior ou curso e/ou programa especializado que atende a determinados padrões e qualificações pré-estabelecidas. Acreditação é determinada por uma avaliação inicial seguida por outra com determinada periodicidade. O objetivo do processo de acreditação é fornecer uma avaliação profissional aceitável da qualidade das instituições e cursos e/ou programas e estimular a melhoria contínua dos mesmos.

Os indicadores (as IES podem escolher outra designação para indicador, por exemplo, dimensão ou área) de qualidade para o processo de autoavaliação são propostos pelo SINAQES. Os indicadores da avaliação (de cursos, programas e domínio institucional) de um estabelecimento de ensino superior (EES) é motivo de muita atenção, pois uma universidade sem qualidade não existe e, se existe e ainda não fechou, vai fechar. Giertz (2000) refere que a qualidade pode ser vista como a imagem de marca do ensino superior. Sem qualidade não existe ensino superior no verdadeiro sentido da palavra.

Os indicadores de qualidade instituídos e considerados pelo CNAQ constantes no artigo 17 do SINAQES para avaliação de cursos e programas são:

- 1) Missão: sua formulação, relevância, atualidade e divulgação;
- 2) Gestão: democraticidade, governação, prestação de contas, descrição de fundos e tarefas, adequação da estrutura de direção e administração à missão da instituição e mecanismos de gestão da qualidade;
- 3) Currículos: desenho curricular, processos de ensino e aprendizagem e avaliação de estudantes;
- 4) Corpo docente: processo de formação, qualificações, desempenho e progressão, rácio professor/estudante, regime de ocupação, condições de trabalho, vinculação académica e à sociedade;
- 5) Corpo discente: admissão, equidade, acesso aos recursos, retenção e aprovação, desistência, participação na vida da instituição, apoio social;
- 6) Corpo técnico e administrativo: qualificações e especializações, desempenho, razão corpo técnico e administrativo/docente, adequação do corpo técnico-administrativo aos processos pedagógicos;
- 7) Pesquisa e extensão: impacto social e económico, produção científica, relevância da produção científica, estratégias e desenvolvimento da investigação, cooperação, ligação com o processo de ensino e aprendizagem e pós-graduação, recursos financeiros, interdisciplinaridade, monitoramento do processo e vinculação científica;
- 8) Infraestruturas: adequação ao ensino, pesquisa e extensão, salas de aulas, laboratórios, equipamento, bibliotecas, tecnologias de comunicação e informação, meios de transporte, facilidade de recreação, lazer e desporto, refeitórios, gabinetes de trabalho, anfiteatros, manutenção de instalações e equipamentos e plano-diretor;
- 9) Internacionalização: promoção da mobilidade de estudantes e docentes estrangeiros, parcerias na investigação e troca de docentes ou estudantes.

Para tanto, queremos recordar que o mapa completo de indicadores, padrões e critérios de verificação está disponível em www.cnaq.ac.mz.

5. Revisão da literatura

A avaliação consiste na apreciação valorativa de uma certa coisa e, para atingir a objetividade, deve fixar-se em indicadores claros. Isto não significa, porém, que a subjetividade e as dimensões qualitativas da avaliação possam ser excluídas. Para os defensores de uma visão positivista, “avaliar significa contar, medir os resultados de qualquer acção em fase de desenvolvimento ou no seu termo” (Dias Sobrinho, 2000, p. 37). Mas avaliar é muito mais do que isso, pois implica compreender, analisar e melhorar a realidade que está a ser observada. É nesta ótica que Alves e Castro (2013, p. 54) referem a avaliação institucional como uma ferramenta de garantia política e pública da melhoria contínua da qualidade.

À luz desta linha de raciocínio, Stufflebeam e Shinkfiel (1993, p. 183) também sustentam que:

A avaliação é um processo de identificação, recolha e apresentação de informações útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um determinado objeto, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, para a solução dos problemas de prestação de contas e para promover a compreensão dos fenómenos envolvidos.

Deste modo, a função essencial da avaliação é proporcionar informação útil para a tomada de decisão, revelar dados para a prestação de contas e ajudar a compreender, administrar e aperfeiçoar o avaliado, afastando a visão negativa da avaliação que nos leva a acreditar que a “valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para reprobar” (Espinar, 2013, p. 33). Nestes termos, a avaliação não pode ser visualizada como punitiva, mesmo considerando os objetivos de regulação e controlo; deve antes pautar-se por uma visão positiva, voltada para refletir sobre as

virtudes, as potencialidades e as barreiras que devem ser vencidas pela comunidade académica em prol da qualidade.

Para que esta prática se efetive, Stufflebeam e Shinkfiel (1993) apresentam um conjunto de condições que determinam a própria avaliação: (i) a avaliação precisa de ser comparativa e, por isso, precisa de referentes ou de termos de comparação; (ii) a avaliação é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que encomenda e “negoceia” a própria avaliação; e (iii) a avaliação depende do grau de qualidade dos avaliadores e da sua perícia na recolha e análise de dados e na sua interpretação.

No que se refere à terceira condição, Clímaco (2005, p. 104) defende que a avaliação da qualidade da educação não é uma ação compatível com avaliadores solitários, requerendo antes: uma equipa de avaliadores com conhecimentos profissionais reconhecidos, multidisciplinar e interativa como forma de valorizar as intersubjetividades; um enquadramento institucional propício e que abranja a automobilização para a avaliação e libertação de informação; e ainda a clareza das regras a que deve obedecer e os fins a que se destina.

A autoavaliação é realizada pela própria comunidade académica (docentes, equipa diretiva, apoio, agentes externos, etc.) até porque a garantia de qualidade é da responsabilidade, em primeiro lugar, das próprias instituições de Ensino Superior: “as universidades são responsáveis pelo desenvolvimento de culturas internas de qualidade [...] e procedimentos efetivos favorecem resultados intelectuais e educativos vibrantes” (EUA, 2003, p. 9).

A autoavaliação é muito mais que “um exercício burocrático de controlo e verificação de conformidade com orientações externas”, é “um processo permanente orientado para a melhoria da qualidade”. É uma prática que “envolve procedimentos de monitorização e controlo, de reflexão e posterior intervenção” que depende do “acompanhamento sistemático das diversas atividades, o levantamento de dados e a construção de indicadores”; ou seja, requer um “processo de retroação para melhoria da qualidade” (Santos, 2011, p. 5).

A autoavaliação pretende fornecer informação relevante e atualizada como suporte da avaliação externa, outro instrumento de avaliação, que está a cargo de avaliadores externos e que é complementar da autoavaliação. As discussões e trabalhos práticos destes avaliadores são baseados no relatório de autoavaliação. O processo de autoavaliação culmina ao transmitir publicamente uma mensagem sobre a qualidade de uma instituição, cursos e programas, incorporando também o objetivo da promoção sistemática e continuada da melhoria da qualidade (Rosa, 2004).

A avaliação é concebida como um processo constante que busca o autoconhecimento da instituição e possibilita o repensar das ações que estão sendo desenvolvidas. Neste sentido, é um instrumento de inovação e qualidade institucional, contrapondo-se à concepção da avaliação como controlo e fiscalização, legitimada pela comunidade académica, quando, a partir de seus gestores, promove debates, discussões, seminários que possibilitem a participação de todos no processo avaliativo (Brito, 2006).

A avaliação enquanto ação participativa dos seus atores constitui-se como espaço democrático de construção coletiva e negociada de estratégias, visando a melhoria contínua da instituição ou cursos.

Neste sentido, como relata Oliveira (2003, p. 140):

um fator sumamente crucial e que está presente neste momento atual de avaliação é o respeito à participação efetiva de todos os interessados no processo (ou *stakeholders*) e que independentemente da sua condição social, económica, académica ou outras, são elementos imprescindíveis que devem atuar no processo, desde sua concepção até seus resultados. Somente assim, a avaliação será útil nas necessárias transformações [...].

Num estudo sobre qualidade e sua relação com o processo de avaliação no ensino não superior, Leite *et al.* (2007, pp. 672-686) destacam que:

[...] os resultados das avaliações legítimas deveriam ser amplamente divulgados e aplicados e a avaliação seria boa para conhecer e manter o padrão de qualidade do ensino e melhorar o posicionamento da instituição com obtenção de boas notas. A qualidade dos cursos, dos docentes, da infra-estrutura e da universidade como um todo, serve para aprimorá-la e favorece um retorno para a coletividade.

A avaliação é um processo trabalhoso e dispendioso, diretamente suportado pelas próprias instituições de ensino superior (Santos, 2007). Este custo deve, no entanto, ser entendido como um investimento, pois cada instituição de ensino tem capacidade de resolver seus próprios problemas; assim, a estratégia da autoavaliação é muito válida porque fornece um guia para a melhoria da qualidade (Diaz, 2003).

Esta melhoria da qualidade de processos, de procedimentos, de resultados só é alcançável se for uma construção coletiva, onde todos os agentes da instituição participem na ação de avaliar.

Como referimos, a necessidade de avaliação da qualidade ou de garantia de qualidade do ensino superior decorre das elevadas expectativas depositadas pela sociedade em geral, dos elevados investimentos públicos e privados e da necessidade de desenvolvimento local, regional e nacional, bem como da realização pessoal e profissional.

A avaliação deverá sempre buscar a melhoria das condições de ensino-aprendizagem e ser capaz de identificar as potencialidades e fragilidades institucionais e dos cursos e programas. Deverá ser um contínuo repensar sobre a formação, estimulando a mudança inovativa transformadora, tendo como referência a excelência técnica profissional e a relevância social dos cursos, bem como a sua capacidade de dar respostas às emergências da sociedade.

Como vimos, o objetivo principal da autoavaliação da qualidade é o de melhorar a qualidade das instituições de ensino superior, aumentando a legitimação das mesmas através de uma prestação de informação fidedigna aos poderes públicos e à sociedade sobre o seu desempenho. Segundo Juliato (2005), o propósito sempre será o de

aumentar o grau de eficiência e eficácia institucional. Podemos, no entanto, considerar que há outros vetores e propósitos relacionados a justiça, a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso.

Segundo Afonso (2000), a autoavaliação contribui para o melhoramento e o desempenho da instituição educativa. É uma forma necessária para informar o crescimento e a evolução da comunidade educativa, bem como preparar a avaliação externa. Deste modo, entre as motivações para desenvolver a ação de autoavaliação sobressaem pelo menos três:

1. A autoavaliação permite às instituições de ensino melhorar o seu desempenho, através da identificação de áreas mais problemáticas e da procura de soluções mais adequadas, o que facilitará o trabalho dos docentes e de outros profissionais;
2. é um ótimo instrumento de *marketing*. A divulgação dos resultados junto da comunidade contribui para o seu reconhecimento público e revela-se uma estratégia apropriada, não só para conseguir mais e melhores apoios, mas também para gerar maior procura da universidade por parte dos potenciais interessados, informados pelos resultados divulgados;
3. permite gerir a pressão da avaliação externa institucional, quer antecipando a identificação dos seus pontos fracos e fortes, quer delineando as estratégias adequadas de melhoria, quer ainda preparando a justificação ou fundamentação das fragilidades identificadas pelos serviços de avaliação externa.

Para MacBeath *et al.* (2005), a autoavaliação dá importância ao diálogo na tomada de decisões com vista a alcançar a qualidade institucional, e a sua relevância cresce devido à descentralização que lhe é inerente. Nestes termos, MacBeath *et al.* (2005, p. 171) descrevem o processo como tendo duas funções principais:

A autoavaliação tem subjacente uma fundamentação diferente da avaliação externa. Ao mesmo tempo que também tem um objectivo de prestação de contas, o seu primeiro impulso é desenvolvimentista. É a característica intrínseca das escolas (universidades) eficazes e da prática profissional, mas adquire uma grande relevância a partir da descentralização. Numa perspectiva política, a autoavaliação é vista como um mecanismo para estimular as escolas no sentido de melhorarem a sua qualidade a partir dos seus próprios recursos, ajudando-se a monitorizar os seus progressos e a dar informação correcta à comunidade externa – pais e um público mais vasto. A autoavaliação contribui também para o debate democrático no que concerne à qualidade da escola e da sala de aula e complementa ainda o trabalho de organismos externos. Da perspectiva da escola, a autoavaliação tem um objectivo mais imediato. O diálogo centra-se mais nos actores internos e na sua contribuição para o planeamento e melhoria aos níveis da sala de aula, da escola e da comunidade. Para que tal possa ser alcançado, é necessário o envolvimento de todos os actores-chave a ter acesso aos instrumentos que melhor sustentem a tomada de decisões relativamente à aprendizagem e ao ensino. Podemos, então, descrever a autoavaliação como tendo duas funções principais: 1.^a Estimular o diálogo acerca de objectivos, prioridades e critérios de qualidade aos níveis da escola e da sala de aula. 2.^a Atingir os objectivos através do uso de instrumentos apropriados e de fácil acesso.

Na mesma perspetiva, Guerra (2001) apresenta a autoavaliação como uma plataforma de diálogo que colabora na apropriação profunda do conhecimento da educação, onde sobressai o carácter holístico, emergente, democrático e educativo da autoavaliação, que, com a colaboração de toda a comunidade educativa, propiciará a compreensão necessária para garantir a melhoria institucional.

Para concluir, convocamos Natércio Afonso, que no prefácio a *A História de Serena* da autoria de MacBeath *et al.* (2005, p. 27) refere:

[...] a autoavaliação pode servir de ponto de partida para a avaliação externa, enquanto esta pode favorecer a melhoria da qualidade da autoavaliação pelos efeitos de aprendizagem que produz, nomeadamente ao nível da construção de indicadores e de instrumentos de recolha de informação.

6. Metodologia

Perante o pressuposto enunciado, partimos para o estudo das nossas questões de investigação. A estratégia de investigação passou por adotar o estudo de caso, elegendo uma UB da UCM com uma certa cultura de inovação relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Relativamente à análise dos dados, adotámos o método qualitativo, recorrendo à entrevista semiestruturada, à observação não participante e à análise de conteúdos de documentos produzidos no âmbito do processo de autoavaliação. O estudo considera principalmente os factos relacionados a este processo ocorridos em 2015.

Segundo o método qualitativo, a análise de conteúdo foi realizada definindo cinco categorias e subcategorias e enquadrando-as nas teorias presentes no quadro teórico. Depois, realizou-se a codificação e respetivos quadros de análise dos dados recolhidos. As cinco principais categorias temáticas construídas para efeitos de análise e validação dos resultados que definem a presente investigação são as seguintes:

1. orientação para a ação a nível nacional (referencial legal);
2. orientação para a ação de autoavaliação a nível institucional/UB;
3. ação para a autoavaliação;
4. planos de orientação para a ação de melhoria;
5. efeitos do plano de melhoria, decorrentes da autoavaliação. Impacto organizacional, profissional e social.

Estas categorias temáticas foram constituídas considerando o princípio impulsionador que forma os instrumentos regulatórios a nível nacional e institucional (categorias

temáticas 1 e 2), o centro do processo que é ação da autoavaliação (categoria temática 3) e os resultados dessa ação de autoavaliação (categorias temáticas 3 e 4), que logicamente foram as linhas norteadoras do guião de entrevista e as linhas mestras de todas as nossas pesquisas empíricas.

Nas secções seguintes daremos sequência aos conteúdos das categorias acabadas de enunciar.

7. Resultados: apresentação, análise e discussão

7.1. Orientação para a ação a nível nacional (referencial legal)

O quadro normativo sintético para a garantia de qualidade a nível nacional é a seguir apresentado:

Quadro 1. Referencial Legal Nacional

| NACIONAL | |
|--|---|
| Leis, Decretos, Despachos, Documentos | Designação |
| Decreto-lei n.º 63/2007 de 31 de dezembro | Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) |
| Decreto-lei n.º 64/2007 de 31 de dezembro | Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) |
| Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro | Lei do Ensino Superior |
| Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 | Ministério da Educação |

Fonte: autores

Para esta categoria, a questão orientadora colocada aos entrevistados foi: “Conhece as orientações, o referencial legal, para ação da autoavaliação a nível nacional?”. Os registos obtidos revelam que o conhecimento da legislação não é idêntico por parte dos sujeitos entrevistados, antes apresenta maior ou menor profundidade:

“Sim, muita informação sobre legislação relacionada à autoavaliação posso não ter, mas com certeza o que nós fazemos aqui é com base no manual que se chama Manual de Procedimentos, ou Manual de Avaliação, que é disponibilizado a nível da UB. onde aparecem os padrões de avaliação.” (E3)

O respondente E1 demonstra conhecimento parcial dos nove indicadores propostos pelo SINAQES (missão e visão, gestão, currículo, docentes, discentes, CTA, infraestrutura, pesquisa e extensão e internacionalização).

“[...] temos as dimensões ligadas ao *docente*, ligado ao seu grau de formação, temos dimensões ligadas aos *estudantes*, que tem a ver com idade, perfil do estudante, dimensões ligadas a *infraestruturas*, [...] salas de aula, biblioteca, sala de informática, lugar de repouso, de todos os espaços físicos da Instituição. Temos também a autoavaliação ligada a *extensão e pesquisa*, na verdade as dimensões da autoavaliação incidem sobre as três áreas básicas: ensino, pesquisa e extensão.” (E1)

Em síntese: o referencial legal nacional é conhecido no terreno, havendo níveis de entendimento e compreensão diferenciados.

7.2. Orientação para a ação de autoavaliação a nível institucional/UB

O quadro normativo sintético para a garantia de qualidade revela que há orientações internas formais para a ação a nível institucional/UB, como é representado a seguir:

Quadro 2. Referencial Legal Institucional

| INSTITUCIONAL/UB | |
|--|--|
| Despachos, Documentos | Designação |
| Beira, 28 de janeiro de 2015. Despacho n.º 23/2015/UCM/R | Com o despacho é criada a comissão de Avaliação Interna da UCM – Reitoria para o processo de avaliação e acreditação dos cursos. |
| Beira, 28 de janeiro de 2015. Despacho n.º 24/2015/UCM/R | Pelo despacho são criadas as comissões de Autoavaliação nas Unidades Básicas (UB) para o processo de avaliação e acreditação dos cursos. |
| Plano Estratégico da UCM (2012-2016) | Plano Estratégico |
| Política de Garantia de Qualidade da UCM (2012-2016) | Política de Garantia de Qualidade |

Fonte: autores

Da análise que realizámos do Plano Estratégico (PE) da UCM (2012-2016), para cada objetivo estratégico foram identificadas estratégias, metas e indicadores, tendo em conta os desafios que a UCM iria enfrentar no período de 2012 a 2016. A única referência direta sobre avaliação e garantia da qualidade é a encontrada no objetivo estratégico para a área nuclear Ensino e Aprendizagem, que provavelmente tem, do mesmo modo, motivado a elaboração da Política de Qualidade estabelecida no indicador, como podemos ler a seguir:

Quadro 3. PE da UCM – Referência a Avaliação da Qualidade

| ESTRATÉGIA | METAS | INDICADORES |
|--|--|--|
| Adotar um modelo de garantia e controle de qualidade | Assegurar a qualidade dos serviços prestados | Modelo de garantia de qualidade Relatórios de avaliação |

Fonte: PEUCM 2012-2016

Analisando esta tabela, podemos inferir que o processo de autoavaliação da qualidade não é muito referido nas outras áreas nucleares e seus objetivos estratégicos. Esta relativa ausência pode significar que ainda não era tempo da avaliação de qualidade e da autoavaliação e que as ações de autoavaliação ocorridas resultaram de uma imposição externa. Enfim, o PEUCM (2012 a 2016) contempla superficialmente a preocupação com a avaliação da qualidade.

Em síntese, a Unidade Básica em estudo tem sofrido uma significativa pressão advinda da legislação nacional e orientações da reitoria, com o fito de avaliar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, obter no futuro o credenciamento pelo CNAQ e possivelmente captar mais alunos e adquirir prestígio junto da sociedade.

Nestes termos, podemos afirmar que a UB em estudo está a institucionalizar e melhorar os processos de garantia de qualidade académica, propondo-se desenvolver um sistema de garantia de qualidade académica na instituição. Para suportar esta afirmação, identificamos a criação da comissão de autoavaliação, a adoção de instrumentos de avaliação, a elaboração e recolha de informações (*checklist*) e a organização dos departamentos prescrevendo a existência de evidências documentais.

7.3. Ação para autoavaliação

Resultou do nosso estudo a perceção de que as ações de autoavaliação foram pressionadas a acontecer a todo o custo, advindas das orientações legais externas, institucionais e nacionais.

A declaração que segue realça este facto:

“[...] a Universidade se organiza muito rápido, cria um departamento central, cria um responsável pela área de qualidade e faz esta réplica ao nível das Unidades Básicas; e cria-se esta máquina de interação para fazer este processo, isto tudo, não só esta finalidade de reflexão, mas também a finalidade de responder a esta solicitação do CNAQ.” (E1)

“[...] existem algumas orientações ligadas à própria Universidade Católica de Moçambique que orientam para a prática da autoavaliação.” (E1)

“Isto está num guião que o próprio Ministério da Educação fornece; todavia, porque nossa visão de avaliar a qualidade não é simplesmente conformar com a lei, fazer só aquilo que nos é exigido na lei, mas ir um pouco mais [além], procurar aperfeiçoar as nossas próprias práticas [...]; fomos acrescentando alguns elementos importantes a esta grelha que o ministério nos disponibiliza.” (E2)

Provavelmente, a falta de clareza e objetividade do processo de autoavaliação fez com que na UB em estudo se fizesse uma avaliação sem, realmente, saber do quê, para quê, do que especificamente se tratava, como podemos perceber na fala do entrevistado:

“[...] acabámos não fazendo avaliação de cursos nem de programas, acabámos fazendo uma avaliação de quase toda faculdade e acabámos fazendo de forma inconsciente, fazendo uma avaliação de tudo.” (E1)

“Naturalmente, uma coisa nova que nos é pedida só pode criar mais confusão e pânico nos primeiros momentos porque ninguém sabia exatamente o que é isto, como se faz isto. No entanto, havia uma lei que exigia que isto fosse feito.” (E2)

Podemos notar também que a ação da autoavaliação foi gerida e preparada de forma superficial com discussões, esclarecimentos, formações, harmonização de documentos, partilha de informações, entre outros, como podemos perceber na fala a seguir:

“Uma preparação muito superficial, que foi essencialmente a apresentação dos instrumentos, estudo dos instrumentos na tentativa de percebê-los [...]; em algumas vezes nem se chegou a perceber o que de facto se esperava [...]. Assim vamos cada um buscando seu caminho.” (E2)

Apesar de a autoavaliação não ser uma prioridade, os sujeitos entrevistados reconhecem seu valor (importante, necessária). Um dos entrevistados se expressa nos seguintes termos:

“[...] é importante que haja a autoavaliação. Este processo de autoavaliação que vai produzir informações, que vai depois servir para uma avaliação interna e uma avaliação externa e com o objetivo de, para além de promover a qualidade do próprio ensino, mas também [...] de verificar o nível de cumprimento nos institutos de ensino superior dos instrumentos legais existentes.” (E2)

Neste sentido, compreendemos que a autoavaliação é um mecanismo significativo que vem a ser uma alavanca para a garantia da qualidade da IES, através do envolvimento de toda comunidade académica, promovendo uma reflexão interna coletiva, que é essencial para a legitimação do processo. No entanto, nem sempre foi este o efeito observado na ação da autoavaliação da UB em estudo. As declarações que seguem realçam este fato:

“Na verdade, este processo acabou não sendo tão envolvente como desejaríamos”. (E1)

“A autoavaliação ficou mais restrita ao departamento, nós apenas respondemos ao que dizia respeito ao departamento.” (E3)

“Foi uma avaliação institucional.” (E3)

Apesar de existir num sistema relativamente ambíguo e debilmente articulado, os dados recolhidos permitem sustentar que a ação para a autoavaliação gerou práticas de maior integração organizacional e uma maior comunicação interna entre os vários departamentos. A este propósito o sujeito E1 afirma:

“[...] ganhámos muito com o processo, interação entre vários departamentos e várias áreas e buscámos documentos que estavam em arquivo que já estavam se perdendo.” (E1)

“[...] acabou mexendo com quase todos, cada um, onde estava enquadrado e solicitado para dar uma resposta, os departamentos se reuniam, dividiam tarefas.” (E1)

É importante salientar que a ação da autoavaliação significou investimento financeiro relacionado a diversos materiais necessários para otimizar o processo. Os depoimentos que se seguem consubstanciam o investimento:

“Sim, os recursos é o tempo, papel e material de consulta; estes recursos foram disponibilizados.” (E2)

“Sim, tivemos os recursos, como por exemplo, computador, papel, o tempo que nos foi disponibilizado; em vez de dar aula, a direção nos concedeu um momento para fazer a autoavaliação a nível dos departamentos.” (E3)

Na UB em estudo, os resultados da autoavaliação são dados a conhecer apenas internamente e de forma superficial. Não há relatórios escritos e muito menos publicados e difundidos pela comunidade académica, como apontam os entrevistados:

“Não, não, porque de uma forma geral [...] o processo ainda não terminou, estamos no meio, mas estamos conscientes que já deveríamos ter divulgado os resultados; mas, infelizmente, não temos resultados em mãos.” (E1)

“Não foram divulgados, assim em público, mas houve encontros onde o Ponto Focal disse em linhas gerais sobre este resultado.” (E3)

Em síntese, a autoavaliação é uma realidade na UB em estudo. Mas é uma realidade débil, marginal, escassamente impactante na melhoria dos núcleos essenciais da ação académica. Por outro lado, anota-se que o processo está em constante construção, o que pode parcialmente explicar a dificuldade de adoção, reconhecendo-se que a ação avaliativa poderá ser mais dinâmica e ampla de modo a envolver toda comunidade académica, tanto interna como externa.

A prática da autoavaliação constituiu-se como um olhar interno que ao mesmo tempo visualizava o passado e o futuro focando-se nas próprias estruturas, atividades e uma gama de processos institucionais. Neste sentido, na nossa visão, a autoavaliação significou lidar não só com variáveis quantificáveis, mas também com situações polissémicas, incertas e dinâmicas. Significou considerar as contradições, a pluralidade de pontos de vista, a diversidade dos atores e os elementos estruturais e conjunturais da ação.

7.4. Planos de orientação para a ação de melhoria

A finalidade da autoavaliação da qualidade é proporcionar a melhoria das IES, traduzida em planos de aperfeiçoamento devidamente estruturados e calendarizados.

O CNAQ sugere três etapas para a elaboração do plano de melhorias:

1. A partir do relatório de autoavaliação, uma equipa constituída para o efeito extrai as sugestões de melhoria agregadas por temas;
2. A equipa analisa as sugestões e formula ações de melhoria abrangentes e relevantes;
3. As ações de melhoria devem ser ordenadas de acordo com critérios de priorização, e a equipa elabora o plano de melhoria com base numa tabela contendo os seguintes elementos: a) fraqueza; b) ação de melhoria; c) responsável; d) recursos necessários; e) prioridade (alta, média ou baixa); f) estabelecimento de prazos em meses.

Na presente recolha de documentos, não existem evidências da sua existência formal pela simples razão de que não foram escritos. No entanto, existem na visão dos entrevistados. Como refere o sujeito E2:

“Sim, os departamentos são recomendados a desenhar planos de melhoria a curto, médio e longo prazo. É verdade que muitas vezes os planos não são escritos, mas fica um entendimento e orientações que isto desde já deve ser feito desta ou daquela maneira.” (E2)

“[...] casas de banho vão ser reabilitadas.” (C7 – ACD)

“[...] pintura arrancará somente no segundo semestre.” (C7 – ACD)

Por sua vez, o sujeito E3 enuncia o prenúncio de uma ação departamental concertada:

“Ao nível do departamento, da avaliação que nós fizemos para cada item íamos dizendo onde estamos e para onde vamos, e depois íamos dizendo: este item podemos, precisa de mais urgência, outro item a longo prazo; então íamos fazendo estas avaliações em função da proximidade e da necessidade urgente da situação que nós íamos lendo.” (E3)

Na unidade básica em estudo tivemos acesso ao plano de formação académica de docentes e constatámos que, em 2015, 18 professores estavam a realizar ações de desenvolvimento profissional, designadamente a fazer doutoramento em diversas áreas de formação (ciências da comunicação, gestão da informação, ciências da educação, sustentabilidade social e desenvolvimento, economia), o que constitui indiretamente um plano de melhoria do nível académico dos docentes.

“[...] por exemplo, temos muitos professores em processo de formação.” (E3)

Existem evidências de planos e da realização de programas de melhoria da qualidade ao nível da organização e estruturação da UB, da formação dos docentes nas áreas de educação, desenvolvimento, administração, como se pode observar no plano de formação de professores.

7.5. Efeitos da autoavaliação no plano organizacional, profissional e social

Sobre os efeitos da autoavaliação, a nível organizacional, profissional e social:

[...] de início devemos declarar sem qualquer ambiguidade que a avaliação produz efeitos. Entretanto, os efeitos produzidos pelas diferentes avaliações não são unívocos. Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos. Em outras palavras, nenhuma avaliação jamais é neutra ou inócua. (Dias Sobrinho, 2003, p. 92)

A partir da análise das entrevistas e de documentos, as respostas indicam efeitos da autoavaliação relacionados à formação continuada de docentes com atribuição de bolsas, reforço de práticas de investigação e divulgação de conhecimento. Portanto, os docentes melhoraram seu modo de lecionar, a instituição acordou memorandos de entendimento com parceiros internacionais. Ao nível de rotinas internas, regista-se a criação do hábito de anotar todas as atividades, criação e organização de documentos, criação de melhores condições de trabalho (infraestruturas), efeitos na interação (comunicação), reflexão conjunta sobre a situação do contexto institucional e tomada de consciência de onde estamos e para onde devemos ir.

A autoavaliação, embora marcada por dimensões ambíguas e debilmente articuladas, impulsionou ações de mudanças e melhorias durante e depois das práticas autoavaliativas.

Para um dos entrevistados, os efeitos da autoavaliação são percebidos em várias dimensões:

“[...] a começar pela pintura das salas de branco, porque foi recomendação do ministério, disponibilização visual da Missão e Visão nas paredes da UB, a identificação com placas dos departamentos. É um processo um pouco complexo, porque é um movimento todo de criação de condições de trabalho, de gestão, de ensino adequado dentro da instituição; então os ganhos neste processo podem não ser diretamente desta parte. Mas a este processo, houve muitos ganhos a partir do momento que a UCM entra neste processo, a nossa consciência de que nosso corpo docente deve ser cada vez mais qualificado cresceu bastante, o receio de termos problemas com docentes não formados em diferentes áreas cresceu, tem pessoas que já se formaram com nível de doutoramento, outras estão em programas de doutoramento na nossa UB e em outras UB. Também houve uma consciência muito grande e a Universidade trabalha e tem na qualidade um de seus principais compromissos.” (E1)

A análise das entrevistas demonstrou que a autoavaliação intensificou o diálogo entre os departamentos, tendo um dos entrevistados ressaltado este efeito de interação da seguinte forma:

“Em termos de resultados, mais como faculdade, foi muito importante a interação, ganhámos muito com o processo de interação entre vários departamentos e várias áreas.” (E1)

Um aspeto que teve muita força e sentido foi procurar, encontrar ou até mesmo produzir documentos de regulação da ação, como os entrevistados relatam:

“[...] e buscámos documentos que estavam em arquivo que já estavam se perdendo; estamos a falar de um protocolo que foi feito pela faculdade entre o

nosso departamento de comunicação com o departamento de comunicação de uma outra universidade.” (E1)

“Os programas estão organizados, todas as disciplinas com seus conteúdos programáticos organizados, agora é possível ter um curso todo numa única brochura [...]. Antes, os conteúdos programáticos estavam espalhados, cada um com seu formato, cada um apresentando à sua maneira, isto está ultrapassado. Nós já percebemos a linguagem da autoavaliação.” (E2)

“Bom, os resultados visíveis da autoavaliação, que eu penso que temos, são organização das pastas; já sabemos hoje em dia organizar os documentos que podem servir de evidências. Então é um processo que penso, se for capitalizado, a instituição sai muito mesmo a ganhar.” (E3)

Com a autoavaliação verificou-se a melhoria de condições de trabalho, investimento significativo em infraestruturas, principalmente relacionadas a manutenção e as condições de estudos, como se pode constatar das declarações que seguem:

“[...] eu posso fazer minha própria avaliação de acordo com a biblioteca, no tempo que entrei já encontrei muitos livros, mas a UCM continua investindo comprando novas obras e assim não existe nenhuma preocupação dos estudantes relacionada aos livros. Nunca ouvi ninguém a reclamar que a UB não tem livros suficientes para o ensino, porque a biblioteca está super-recheada de livros. Outra coisa que os colegas sempre dizem: a UCM sempre faz investimentos, em cada semestre tem um investimento, seja nas salas, no edifício. Ela sempre quer fazer o melhor.” (E4)

“[...] e neste momento, graças a Deus, achamos que, pelo menos a nível físico, estético, aproxima-se aquilo que o ministério quer ver.” (E2)

A autoavaliação revelou o baixo nível de formação académica dos docentes, o que levou a unidade básica a investir em formação de professores, oferecendo bolsas parciais como incentivo à formação continuada.

“Sim, porque um dos indicadores de qualidade é o grau académico dos próprios docentes, e nós sabemos que uma universidade que é universidade em princípio é feita de Prof. Doutores. Se temos uma universidade que não tem doutores, é sua tarefa procurar alcançar estes níveis dos seus docentes. E da avaliação que estamos a fazer, dos documentos que estamos a ler sobre o ensino superior e das orientações neles patentes, quase que [a universidade] foi obrigada a investir na formação, não só a nível académico dos docentes mas também [em] capacitações pedagógicas, e principalmente introduzir o elemento investigação na sua carreira.” (E2)

Outro efeito verificou-se ao nível da reflexão sobre a situação institucional e académica, que levou à alteração curricular quanto aos anos de lecionação, passando os cursos de licenciatura de 3 para 4 anos e os mestrados de 1 ano e meio para 2 anos, o que movimentou os coordenadores no sentido de adaptar os cursos e programas à nova realidade.

“[...] foi feita uma revisão curricular, tinha lá os dados mas tudo desorganizado; foi uma oportunidade para reorganizar a nós mesmos, a nossa documentação, e também foi uma oportunidade de refletir como é e como está o nosso processo, o que estamos a fazer. Falamos que temos que abrir cursos, exige este e aquele processo, mas, agora que paramos para fazer o processo de autoavaliação, há *deficit* de seguir o processo de estudo de viabilidade.” (E1)

“[...] temos a consciência que devemos nos organizar, guardar documentos e estamos a nos preparar para a avaliação externa e posterior acreditação; estamos a nos preparar.” (E1)

O impacto esperado e alcançado pela organização das evidências dos acontecimentos é outro *leitmotiv* que revela uma maior consciência da importância do registo como memória e projeção de melhoria. Importa salientar que as afirmações feitas pelos entrevistados representam claramente aquilo que são as suas percepções sobre a organização:

“[...] o processo tinha como finalidade central refletir sobre o andamento e organização das nossas atividades em cada uma destas áreas, todas [nove indicadores]; esta foi a ideia central.” (E1)

“[...] refletir sobre nossas práticas, o que fazemos, para além de criar uma base de dados, de documentos que estavam desorganizados, guardados ali, acolá. Ajudou a fazer uma organização.” (E1)

“[...] agora temos consciência do que estamos a fazer, temos a consciência que devemos nos organizar, guardar documentos e estamos a nos preparar para a avaliação externa e posterior acreditação; estamos a nos preparar.” (E1)

“[...] a consciência de nos organizarmos, de que criamos evidências do que fazemos, foi ganhando importância em todas as áreas, mas estamos conscientes que este processo só [se] iniciou e [...] nunca vai parar. Então acredito que houve muito ganho.” (E1)

“[...] a autoavaliação, para além de nos ajudar a perceber o nível de qualidade que nossos cursos têm, também é um momento importante para compormos os nossos cursos, garantir a informação toda relativa ao curso está perto de nós, porque quando nós fizemos uma autoavaliação, temos que trazer todos os elementos ligados ao curso próximo e ali avaliar. De facto descobrimos que tínhamos que procurar documentos que não tínhamos: por exemplo, vimos que

grande parte dos nossos cursos eram iniciados sem uma pesquisa de mercado ou uma pesquisa formal, porque creio que tenha havido pesquisas informais; a questão de formalidade é um elemento importante no ensino.” (E2)

A criação (formal) de uma sala de evidências revela a importância real e simbólica de ter “as coisas organizadas”, sendo pois necessário produzi-las. Seguem abaixo alguns exemplos destes relatos:

“[...] podemos ir ter no gabinete de evidências, onde podemos ter acesso a estes materiais.” (E1)

“[...] evidências de reuniões, relatórios; lembro-me, sim, nós fizemos reuniões, mas onde estão as evidências? e o que são evidências? São todos os dados que devem ser levantados aquando da realização de qualquer evento. Então nós, a partir daí, começámos a organizar as atas, a assinar e a conservar. E nós não tínhamos apenas de estar a fazer; em relação por exemplo ao banco de dados, nós dizíamos, em memória, gente nosso departamento tem tantos; onde estão os registos? Não tínhamos nesta altura; então penso que a avaliação interna tem esta relação muito interessante de organizar o processo de Ensino Aprendizagem.” (E3)

“[...] já sabemos hoje em dia organizar os documentos que podem servir de evidências. Então é um processo que penso se for capitalizado a instituição sai muito mesmo a ganhar.” (E3)

Outro efeito da autoavaliação foi a introdução de novos métodos pedagógicos, outros modos de dar aula, experiências de aprendizagem mais interativas com o próprio docente e entre pares e autoaprendizagem, como se pode aferir nos depoimentos do coordenador de cursos e de um estudante, que de algum modo evidenciam esta verdade:

“As nossas próprias práticas na sala de aula tiveram que mudar em função daquilo que os estudantes identificaram como lacunas. Os professores tendem a ser cada vez mais abertos à participação dos próprios estudantes.” (E2)

“Alguns docentes melhoraram o modo de lecionar.” (E4)

Enfim, o processo de autoavaliação criou possibilidades de organização coletiva, de formação de nova consciência e prática social, podendo neste sentido favorecer uma direção cultural construída democraticamente. Mas vai exigir clareza de princípios e de projetos sociais compartilhados, que ainda não são evidentes na instituição estudada.

8. Conclusão

Concluimos, portanto, que as práticas autoavaliativas geraram efeitos no quotidiano institucional, mas necessitam, para serem legitimadas, de superar o controlo burocrático e de se afirmarem como ação essencial para a qualidade académica e investigativa. Os efeitos da autoavaliação são difíceis e lentos, mesmo em contextos institucionais inovadores, porque a avaliação ainda não se encontra consolidada no âmbito da ação prática dos membros da comunidade académica em estudo. Está em construção e, por isso, figura apenas como exigência vinda da estrutura burocrática da IES e não como uma ação importante e permanente na busca da qualidade científico-educacional.

Apesar da estrutura normativa, as ações autoavaliativas não podem ser analisadas somente como resultado direto das coações exteriores, sejam elas estatais (externas/públicas) ou da reitoria (interna), que são as principais forças que atuam sobre a UB em estudo. A avaliação pensada e realizada em virtude do ritualismo normativo limita, provavelmente, a função formativa e deixa de ser, essencialmente, um processo ao serviço da melhoria do cumprimento das finalidades políticas e sociais das instituições de ensino superior (Afonso, 2011).

O princípio da autonomia impõe um olhar dialético sobre as demandas externas e os contextos institucionais, pois ambos são responsáveis pela qualidade da educação superior e possuem papel ativo nas mudanças que estão e deverão ocorrer neste universo educacional interseccionado.

Por fim, a UB em estudo desenvolveu estratégias autoavaliativas voltadas para a organização e transformação qualitativa e quantitativa da instituição. As mudanças registadas estão relacionadas com as modificações curriculares, procedimentos administrativos (registo de atividades, atas de encontros), investimentos em equipamentos e infraestrutura, organização de departamentos em termos de evidências documentais (pautas, relatórios, conteúdos programáticos), novos modos de lecionar, elaboração do plano de formação de professores, entre outros.

Para que o processo de autoavaliação consiga compreender a realidade e dela extrair os significados mais representativos e pertinentes evitando a superficialidade, será necessário elaborar um plano de execução próprio do subsistema de autoavaliação com calendarização da ação que englobe o trinómio ensino-pesquisa-extensão, tendo em atenção a *disposição para uma mudança positiva* e a participação representativa, democrática e tendencialmente consensual de todos os membros da comunidade académica.

9. Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2011). Questões polémicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In M. P. Alves e J.-M. de Ketele (Orgs). *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 83-101). Porto: Porto Editora.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. A. Costa, A. N. Mendes e A. Ventura (Orgs). *Liderança e estratégias nas organizações escolares* (pp. 89-116). Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.
- Alves, J. M., & Castro, H. F. G. (2013). Avaliação de escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Vol. 13 (2013), 49-82.

- Barreyro, G. B., & Lagoria, S. L. (2010). Acreditação da Educação Superior na América Latina: os Casos da Argentina e do Brasil no contexto do MERCOSUL. *Cadernos PROLAM/USP*. Ano 9. Vol. 1, 7-24.
- Brito, S. L. E. (2006). *Modelo conceitual de avaliação institucional de universidades: A contribuição da avaliação institucional de universidades para o desenvolvimento socioeconómico de um país – Um estudo da realidade de Moçambique*. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Brasil.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior – CNAQ (2016). *Manual de autoavaliação*. Recuperado de <http://www.cnaq.ac.mz/index.php/ct-menu-item-23>.
- Cumaio, G., António, E., & Baptista, A. (2016). *Dados estatísticos sobre o Ensino Superior, 2015*. Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional e Direção Nacional do Ensino Superior. DNES – MCTESTP/2016.
- Decreto n.º 63/2007, Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES). Publicado no BR n.º 52, I série, de 31 de dezembro de 2007.
- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Espinar, S. R. (2013). *La evaluación de la calidad en la educación superior*. Madrid: Editorial Síntesis.
- European University Association – EUA, (2003). *Graz Declaration Forward from Berlin: the role of the Universities*. Bruxelas: European University Association.
- Giertz, B. (2000). *The Quality Concept in Higher Education*. Uppsala: University of Uppsala.
- Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Juliatto, C. I. (2005). *A universidade em busca da excelência: Um estudo sobre a qualidade da educação*. Curitiba: Champagnat.
- Langa, P. V. (2012). A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: a qualidade em questão. *Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane*. Série: Ciências da Educação, Vol. 1, n.º 0, 21-41.
- Leite, D. *et al.* (2007). Estudantes e avaliação da universidade: um estudo conjunto Brasil-Portugal. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 37, n.º 132. Acedido a 21 de janeiro de 2015 em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/ao837132.pdf>.

- Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A história de Serena, viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições Asa.
- Mosca, J. (2009). *Práticas e desafios do ensino superior em Moçambique: Economicando*. Maputo: Alcance Editores.
- Oliveira, C. A. S. (2003). O desafio da Avaliação do desafio: a questão dos programas sociais. *Ensaio: avaliação de políticas públicas em avaliação*. Vol. 11, n.º 39, 139-140.
- Rosa, C. (2004). *Gestão Estratégica Escolar*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Santos, C. C. I. (2007). *A qualidade do ensino superior: globalização, Bolonha e Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Políticas e Gestão do Ensino Superior não publicada, Universidade de Aveiro.
- Santos, S. M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES Readings, 1.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfiel, A. J. (1993). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.

ENSINO SUPERIOR MILITAR E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMANDO E LIDERANÇA

MILITARY HIGHER EDUCATION AND DEVELOPMENT OF COMMAND AND LEADERSHIP COMPETENCES

Victor Muirequetule¹

Joaquim Machado²

Resumo

Assiste-se em várias regiões do mundo a aceleradas mudanças na esfera política, económica e social, e Moçambique não é uma exceção. Estas mudanças colocam novos desafios ao ensino superior e, particularmente, ao ensino militar superior, que deve contribuir para esse desenvolvimento, nomeadamente a nível do currículo da Academia Militar e das competências de comando e liderança dos seus graduados.

Este artigo apresenta um estudo desenvolvido no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica. Identifica as perceções dos líderes e dos graduados pela Academia Militar Marechal Samora Machel sobre como nela se desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas, bem como avalia a compreensão dos graduados em relação às competências de comando e liderança de tropas e à articulação

¹ Autor de correspondência. Academia Militar Marechal Samora Machel, Nampula, Moçambique. muirequetule@yahoo.com.br

² Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa. jalves@porto.ucp.pt

que estabelecem entre a formação inicial e o exercício daquelas no plano da ação profissional.

Trata-se de um estudo de tipo exploratório que parte do paradigma fenomenológico-interpretativo e privilegia uma abordagem qualitativa, recorrendo à pesquisa documental e à entrevista semiestruturada a líderes militares selecionados por conveniência e *focus group* com graduados daquela Academia. Os resultados apresentados apontam para aspetos e dimensões a introduzir no currículo.

Palavras-chave: Currículo, formação, competências, comando, liderança.

Abstract

Fast growing changes in the political, economic and social spheres are occurring across several regions of the world, and Mozambique is no exception. These changes pose new challenges to higher education and, in particular, to higher military education, which should contribute to this development, namely, in the Military Academy curriculum and the development of command and leadership skills of its graduates.

This paper presents a study developed in the context of the PhD in Educational Sciences, in the area of Curricular Studies and Pedagogical Supervision. This study aims at identifying the perceptions of military leaders of and graduates by the Military Academy Marechal Samora Machel on how the skills of command and leadership of troops are developed, and the articulation they establish between initial training and the exercise of those in the field of professional action.

It is an exploratory study that starts from the phenomenological-interpretative paradigm and privileges a qualitative approach, resorting to documentary research, semi-structured interviews with military leaders selected for convenience, and two focus groups with graduates of that Academy. All of the presented results, point to new facts and dimensions to be introduced in the curriculum.

Keywords: Curriculum, training, skills, command, leadership.

1. Introdução

Numa altura em que se verificam aceleradas mudanças na esfera política, económica e social em várias regiões de Moçambique e em que as competências transversais e específicas são necessárias em cada organização e em cada estágio de desenvolvimento da sociedade moçambicana, torna-se relevante para a Academia Militar Marechal Samora Machel (AMMSM) o aprimoramento do ensino militar superior, encontrando dispositivos de desenvolvimento de competências de comando e liderança dos seus graduados.

A investigação que desenvolvemos na Universidade Católica Portuguesa no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, na área de aprofundamento de Estudos Curriculares e Supervisão Pedagógica, visa saber como os graduados pela Academia Militar Marechal Samora Machel desenvolvem as competências de comando e liderança das tropas.

Neste artigo apresentamos o quadro teórico do nosso estudo, explicitando os principais conceitos que integram a nossa perspetiva de abordagem, nomeadamente os de currículo, competência, administração, gestão e liderança. Identificamos ainda os principais objetivos do estudo e descrevemos a metodologia para, posteriormente, fazermos a apresentação e discussão dos principais dados recolhidos.

2. Currículo e competências

O currículo é um “projecto incorporado em programas/planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (Pacheco, 2001, p. 16). Gaspar e Roldão (2007) interpretam o currículo como “o que, o como e as condições em que se aprende” (2007, p. 19) e referem que para a construção do conceito de currículo existem “quatro referentes – lista de intenções, plano para ação, processo interaccional, e materiais de e para aprendizagem” (2007, p. 45). Estas autoras referem que há um currículo quando se apresentam os seguintes elementos: (i) experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos; (ii) planos para aprendizagem; (iii) fins e resultados da

aprendizagem no educando; (iv) modos de ensinar e aprender; e (v) sistema visando o todo educacional – objetivos, conteúdos, processos e meios (2007, p. 23). Podemos ainda acrescentar a avaliação do rendimento escolar dos alunos como elemento central do currículo, porquanto a sua operacionalização influencia o desenvolvimento do processo de ensino.

De acordo com as mesmas autoras, o currículo escolar visa produzir aprendentes munidos de competências que se resumem a: saber, saber ser, saber estar e saber fazer no contexto profissional. Na verdade, o termo *competência* é bastante polissêmico. Enquanto conceito, a competência é analisada como “a meta a alcançar pelo currículo escolar [...] e isso significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir” (Gaspar & Roldão, 2008, p. 16). E, nesse sentido, Roldão tem vindo a evidenciar a ideia de que o agir sobre o currículo permite “fazer com que alguém aprenda” (2008, p. 17).

É nesta capacidade de pôr alguém a aprender que se resume a competência de ensinar. Em torno desta ideia, Mesquita (2016) refere que a competência “é a disposição de agir de forma pertinente em relação a uma situação específica” (2016, p. 56) e acrescenta que “para tratar uma determinada situação a competência requer sempre a contextualização de uma situação específica que se vivencia e a representação que a pessoa (ou grupo) tem da situação, pois é precisamente neste nível que se mobilizam os saberes na ação” (2016, pp. 56-57).

Nesta perspetiva, falar de competências é referir um “conjunto de qualidades e comportamentos profissionais que mobilizam conhecimentos técnicos e que permitem agir na solução de problemas” (Camara *et al.*, 2013, p. 309) em diferenciados contextos profissionais. Neste sentido, a competência é “o que as pessoas fazem com sucesso” (Cunha *et al.*, 2012, p. 550), ou, como refere Roldão (2008), é o fazer com que alguém aprenda e mobilize o aprendido. Esta autora acrescenta que a competência resulta de um saber em uso com ações práticas na realização de tarefas no contexto do processo de desenvolvimento curricular.

A competência pode ser analisada, segundo Cunha *et al.* (2012, pp. 544-548), em três perspetivas: competências da pessoa, competências do coletivo e competências da

organização. O autor relaciona as competências da pessoa com o nível micro no qual se realiza a ação ou implementação, o “saber em uso como o oposto do saber inerte” (Roldão, 2003, p. 20). Assim, a competência traduz-se num “saber agir responsável e reconhecido” e este “implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo” (Fleury & Fleury, 2001, p. 5).

3. Gestão e liderança

Segundo Chiavenato (2014), “a administração nada mais é do que a condução racional das atividades de uma organização [para que] seja lucrativa ou não lucrativa” (2014, p. 2). Ela “trata do planeamento, da organização (estruturação), da direção e do controlo de todas as atividades, diferenciadas pela divisão de trabalho, que ocorram dentro de uma organização” (2014, p. 2). Nesta perspetiva, aqui se devem concentrar todos os saberes dos graduados pela AMMSM, tendo em conta que a “administração é o ato de trabalhar com e por intermédio de outras pessoas para realizar os objetivos da organização, bem como de seus membros” (2014, p. 7). Assumindo uma faceta gestonária, o administrador é racional, lida com a eficiência, o planeamento, os procedimentos e o controlo, coordena pessoas e recursos para a realização dos objetivos organizacionais. Quando assume a faceta de líder, o administrador é mais visionário, age sobre a situação, procura mudanças reais na organização e guia e orienta as pessoas nesse sentido.

O quadro da literatura convocado apresenta distintas definições de liderança. Assim, Barracho (2012) considera-a como “a capacidade de conseguir que os outros façam o que nós queremos” (2012, p. 34) e Chiavenato (2014) diz que ela “é um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações” (2014, p. 436). A liderança é entendida como “a capacidade para influenciar os outros numa direção” (Rocha, 2010, p. 94) e, uma vez que essa influência é conseguida sobre aqueles que trabalham com o líder, ela traduz-se numa alteração positiva de atitudes e comportamentos (Araújo, 2002).

Leitão e Rosinha (2007) falam da liderança como “uma relação entre o líder e o seguidor” e abordam a liderança que parte do indivíduo para o grupo, pois é nele que são concretizados os objetivos da coletividade (Barracho, 2012). O grupo é um “conjunto de pessoas que interagem no sentido de conseguir um objetivo comum e que se veem a si próprias como pertencendo ao grupo, gerando desta forma uma realidade diferente da simples soma dos seus componentes” (Rocha, 2010, p. 88).

A liderança é, portanto, “um processo de influência do comportamento humano, isto é, motivar indivíduos a adotar um comportamento que de outro modo eles não adotariam” (Vieira, 2002, p. 15). Ela “é dinâmica” (Araújo, 2002, p. 21); é um ato de “influência interpessoal exercida em uma situação [...] por meio de um processo de comunicação humana com vista à consecução de um ou mais objetivos específicos” (Chiavenato, 2007, p. 307). Nesta perspectiva humanista, a liderança procura ter: (1) conhecimento dos homens a liderar, (2) relações humanas baseadas na confiança e no respeito pela dignidades, (3) justiça e firmeza, e, por fim, (4) bondade e exemplo (Anker III, 2013; Courtois, 2012). Deste modo, a liderança é complementar da gestão, entendida esta como “o processo que tem o intuito de alcançar os objetivos e as metas de uma organização, de forma eficiente e eficaz, através de funções, planejamento, organização, liderança e controlo dos recursos.

Já no que concerne à relação entre liderança e comando, Jesuíno (1996) sublinha que a liderança tem como alicerce a arte de comando. Nessa linha, Afonso (2011) considera que “quer a arte de comando quer os primeiros estudos de liderança interessam-se muito mais pelo líder do que pela liderança, pelo ator que dirige do que pelo processo de direção” (2011, p. 39). No entanto, os estudos sobre a liderança evoluíram, deixando de se centrar tanto nos traços do líder e no seu “carisma” específico e passando a integrar os seus comportamentos e a contemplar também a capacidade e predisposição do grupo e a favorabilidade da situação, na convicção de que, para além das características inatas do líder, há comportamentos e competências de liderança que são treináveis e que um processo de liderança é bem conseguido quando se ajusta às características específicas do grupo e do contexto. Por outras palavras, atualmente na liderança se encaixam os processos e os atores tendo em conta as significativas

alterações (Miguel, 1988) dos contextos de ação militar, assim como se enfatiza a forma como os liderados percebem os valores e convicções do líder, se comprometem com as ideias e as ações propostas e realizam as suas expectativas.

Neste sentido, a relação de complementaridade estabelecida por Bass (1985) entre liderança transacional e liderança transformacional retoma a ideia do líder como motor de carisma, introduzida por Max Weber, que permite distinguir as ações do líder que (através do reforço contingente positivo ou negativo) levam o grupo a alcançar apenas o desempenho esperado e aquelas que (através da influência idealizada, da motivação inspiracional, da estimulação intelectual ou da consideração individualizada) elevam os ideais e o nível de maturidade dos elementos do grupo levando-os a alcançar elevados níveis de desempenho e elevados níveis morais e éticos. Como refere Rosinha (2009), “no meio militar o elogio, o louvor, a recompensa ou o recurso a ações disciplinares são ações apontadas nos regulamentos como procedimento para alcançar a missão” (2009, pp. 65-66). Refere ainda que a ação transformacional do líder não substitui o processo transacional, mas aumenta-lhe os efeitos (2009, p. 67).

4. Metodologia do estudo e objetivos

Em contexto militar, tal como nas demais organizações, “administrar é muito mais do que uma mera função de supervisão de pessoas, de recursos e de atividades” (Chiavenato, 2014, p. 8), exigindo, não apenas comando e assunção de responsabilidades, mas também a liderança e o envolvimento das pessoas na realização dos fins para que existem as Forças Armadas.

O currículo da AMMSM visa o desenvolvimento das competências de comando e liderança dos oficiais das Forças Armadas com vista à realização das missões que lhe estão consignadas, nos diferentes escalões da hierarquia militar. O objetivo central do nosso estudo é compreender como é que os graduados pela Academia Militar desenvolvem na sua formação e manifestam na ação competências de comando e liderança nas unidades das Forças Armadas de Defesa de Moçambique (FADM) e, por isso, se procura resposta a quatro questões: 1) Que avaliação se pode fazer no que se

refere ao desenvolvimento e uso de competências de comando e liderança de tropas pelos graduados pela AMMSM?; 2) Como se caracterizam as práticas de formação inicial militar ao nível de desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas?; 3) Qual é a percepção dos próprios graduados quanto à formação e ao desenvolvimento no domínio de competências de comando e liderança de tropas?; 4) Quais são os pressupostos que orientam a formação e o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas?

Constituem objetivos específicos desta investigação: i) identificar no currículo da AM as áreas de formação que contribuem para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas; ii) compreender como os graduados pela AMMSM desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas; iii) conhecer a percepção das lideranças militares sobre o processo de desenvolvimento das competências de comando e liderança de tropas; iv) reconhecer a compreensão dos graduados em relação às competências de comando e liderança de tropas desenvolvidas ao longo do exercício da sua atividade profissional; e v) identificar ações que visem melhorar a articulação entre a formação inicial e as competências de comando e liderança de tropas.

Trata-se de um estudo de tipo exploratório que parte do paradigma fenomenológico-interpretativo e privilegia uma abordagem qualitativa, recorrendo à pesquisa documental, à entrevista semiestruturada a dez líderes militares selecionados por conveniência e a dois *focus groups* com dezoito graduados por aquela Academia nos anos 2009 e 2011.

5. Apresentação e discussão dos dados

O exercício de discussão de resultados empíricos é feito com base em duas linhas de força. A primeira linha incide na formação para o comando e liderança de tropas, na qual os pressupostos orientadores iluminam a procura das áreas que contribuem para a formação e o desenvolvimento de competências. A segunda realça a perspetiva dos líderes militares e dos graduados pela AMMSM sobre a formação inicial para desenvolvimento de competências de comando e liderança, bem como a avaliação que

fazem sobre o desenvolvimento de competências de comando e liderança dos graduados no contexto profissional.

5.1. Formação e desenvolvimento de competências de comando e liderança

Da análise documental do estatuto e do regulamento, assim como do currículo de licenciaturas em ciências militares, constatou-se que na AMMSM prevalece um conjunto atividades que pressupõe a formação de homens com competências para comandar e liderar tropas. A nossa análise incide em várias dimensões do currículo da AMMSM: a política e orientação curricular, o plano curricular e o conjunto de matérias teórico-práticas ministradas ao longo do processo de formação; e estrutura-se em torno de distintas categorias de análise: estruturas e vertentes de ensino, finalidades e objetivos da formação, formação académica, instrução e treino militar, perfil profissional e perfil ocupacional.

O currículo determina a intencionalidade educativa de “fazer com que alguém aprenda” e a competência é “a meta a alcançar pelo currículo escolar [...] para através do uso adequado dos conhecimentos adquiridos, saber pensar, analisar, interpretar, e agir” (Roldão, 2008, p. 16). A análise documental mostra que o currículo vigente para a formação na AMMSM contempla as estruturas curriculares que, segundo um modelo clássico, representam unidades curriculares hierarquizadas e relacionadas entre si, que orientam o desenvolvimento de competências de comando e lideranças durante o processo formativo. Elas estão agrupadas nas três dimensões que, geralmente, integram a formação superior militar (Santos, 2014): as de natureza académica, as de natureza técnico-militar e as de natureza comportamental. Atribui-se uma importância acrescida à dimensão comportamental, e a maior carga horária pertence às unidades curriculares de índole técnico-prática que compreendem o saber fazer. Por isso se pressupõe que as metas alcançadas por cada unidade curricular de tal natureza contribuem, significativamente, para o desenvolvimento de competências de comando e liderança.

Nessa perspectiva, os pressupostos orientadores da formação e o currículo vigente comportam a ideia de que o desenvolvimento de competências de comando e liderança constituem a meta pressuposta; esta por sua vez subdivide-se em vários objetivos específicos distribuídos para cada uma das atividades curriculares (as de natureza acadêmica, as de natureza técnico-militar e as de natureza comportamental), que caracterizam a formação para o desenvolvimento de competências de comando e liderança. Uma vez que o estudante da AMMSM aprende pela ação sobre o currículo implementado pela instituição e o desenvolvimento de competências se resume à capacidade de pôr alguém a aprender (Mesquita, 2016), compreende-se que tal aprendizagem contribua para que o graduado seja capaz de aprender a saber, saber fazer, saber ser e saber estar, de forma a desenvolver competências para comandar e liderar tropas. Assim, no final do curso, o graduado pela AMMSM deve ser capaz de: i) comandar e liderar tropas no escalão pelotão em todas as situações de guerra e não guerra; ii) discriminar a sequência das ações de comando e liderança de tropas; e iii) exercer funções de oficial de operações do Estado-maior de um Batalhão ou Agrupamento, nomeadamente iii1) exercer a função de adjunto comandante de companhia; iii2) exercer a função de instrutor de matérias de formação geral militar e/ou específicas na formação de oficiais, sargentos e praças; e iii3) exercer as funções técnicas específicas previstas para o respetivo posto inerentes ao serviço interno das unidades das FADM.

5.2. A voz dos líderes militares e dos graduados

O objetivo da indagação sobre a perspectiva dos líderes militares e dos graduados é compreender como estes desenvolvem as competências de comando e liderança de tropas. Quisemos igualmente saber que significado atribuem as lideranças militares à competência de comando e liderança de tropas e se as constatam ou não no exercício pelos graduados das funções militares no pelotão, companhia e serviço, bem como a percepção que têm das capacidades destes de organização e liderança das subunidades, de trabalho em equipa, de adaptação a novas situações, de análise e solução de

problemas e de influenciar os seus subordinados para o cumprimento das missões atribuídas.

5.2.1. Perspetivas dos líderes militares

A análise das perspetivas dos líderes militares é organizada em torno de duas grandes dimensões: as competências de comando e liderança das tropas, por um lado, e a formação militar e desenvolvimento de competências, por outro. A primeira inclui categorias como o conceito tático-operativo, a revelação das competências, as capacidades de organização e liderança, as capacidades de trabalho em equipa, a adaptação a novas situações, a análise e solução de problemas e a capacidade de influenciar os subordinados. Já a segunda inclui a formação militar inicial, as bases para o desenvolvimento de competências de comando e liderança de tropas, a ligação entre conhecimentos teóricos e práticos no comando e liderança, a inspiração de expectativas de comando e liderança, a confiança nos jovens graduados, bem como as sugestões para melhorar a formação de oficiais.

Os líderes militares referem que comando e liderança são associados a poder, à capacidade de atribuir missões e controlar a sua operacionalização e à capacidade de dirigir, orientar, comandar e fazer cumprir os ditames militares.

O comando é o poder que o oficial tem para atribuir missões aos seus subordinados e controlar estas missões, que vai transmitindo à sua subunidade; e obviamente que essas competências não são adquiridas por acaso: é porque nalgum lugar este oficial foi educado, foi ensinado, foi incutido, e eu acredito que se fabrica este líder na AMMSM. (LM₁)

Comando e liderança das tropas é aquilo que caracteriza um dirigente militar, é a capacidade de manter as tropas em obediência constante dos ditames militares [...]. Liderança das tropas é seguir ditames existentes que o comandante deve orientar-se e fazer cumprir; o comandante tem que ter capacidade de gerir esses instrumentos legais que existem. (LM₃)

Estas abordagens vão ao encontro de Jesuíno (1996) quando sublinha que a liderança tem como o seu alicerce a arte de comando. É desse ponto de vista que o termo *comando* se traduz em “autoridade” (Araújo, 2002, p. 10), uma “autoridade conferida por lei e pelos regulamentos a um indivíduo para dirigir, controlar e coordenar forças militares” (Vieira, 2002, p. 13). Trata-se da arte de dirigir ou comandar, cuja base se centra em princípios, na disciplina hierárquica em mútua colaboração entre lideranças e subordinados (Leitão e Rosinha, 2007; Vieira, 2002), se atendermos que os contextos de ação militar apresentam significativas alterações (Miguel, 1988). Desse ponto de vista, “o comando militar a todos os níveis é a arte de tomar decisões, liderar, motivar, dirigir e controlar as forças militares no cumprimento das missões” (Rouco, 2012, p. 33). Na essência, este facto não se desassocia da liderança, pois isso permite ter “a capacidade de conseguir que os outros façam o que nós queremos” (Barracho, 2012, p. 34). Nesse caso, importa ter “a capacidade para influenciar os outros numa direção” (Rocha, 2010, p. 94) e “resulta efetivamente da transformação do poder em influência” (Barracho, 2012, p. 38). Tudo depende do grau de incertezas e dos cenários operacionais, nos quais as tropas cumprem “eficazmente a sua missão para o bem da coletividade” (Courtois, 2012, p. 25).

Esta perspetiva não privilegia nem a teoria dos traços de personalidade, nem a dos comportamentos, nem a situacional/contingencial, nem mesmo a teoria transaccional, e muito menos a liderança transformacional. O facto é que, independentemente das diferenças para a conceitualização de um líder, é comum a todas as teorias da liderança que o líder “deve aprender” determinadas coisas, quer estejam relacionadas com a arte da liderança quer não, podendo, com estas diferentes abordagens, incutir nos graduados fundamentos e conhecimentos ligados ao profissionalismo, sentido de responsabilidade, robustez física, espírito crítico, dedicação, entre outros atributos. Durante a formação inicial, o desenvolvimento de competências recebe o contributo dos conhecimentos teóricos. Na verdade, a formação inicial reflete e representa uma realidade concreta, bem como a aplicação prática de tais conhecimentos que estão impregnados no plano curricular para a formação de oficiais, que, por sua vez, se refletem na organização de atividades curriculares de campo essencialmente intelectual, porém com aplicação multidimensional.

Os líderes militares consideram que a “formação militar inicial é aquela que encontramos na instrução básica. O cidadão entra nas Forças Armadas; a primeira formação é formação básica militar” (LM3). Trata-se do alicerce de qualquer formação, a que se seguirá a especialização. A visão genérica da maioria dos líderes é a de assumir que a formação inicial “é aquela formação básica que é muito importante para um homem militar, e depois vai-se especializando; é verdade que essa instrução básica não pode ser desviada em relação à especialidade que esse homem vai frequentar” (LM4). Mas, no contexto da AMMSM, a formação inicial “é aquela que se dá na academia militar” (LM2).

A formação visa “criar condições para que o ser humano, por processo endógeno, se desenvolva consciente e livremente no sentido de se tornar pessoa, cidadão e profissional” (Dias, 2000, p. 65). A formação constitui “uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante” (Garcia, 1999, p. 19). As práticas de formação inicial na AMMSM incluem conhecimentos que, segundo Garcia (1999) e Moreira (2009), são de natureza fisiológica, moral, económica, humana, social e profissional.

Considerando que as competências de comando e liderança contam com as práticas de formação inicial, tais competências estão associadas, como enfatiza Day (2001, p. 15), ao saber-fazer profissional, à liderança, ao planeamento do desenvolvimento pessoal e sua mudança, à formação contínua, aos modelos de parceria e às redes de aprendizagem e aperfeiçoamento. Se olharmos para a visão de Fleury e Fleury (2001), as práticas da formação inicial podem trazer fundamentos que tornam possível saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber estar, qualidades estas que caracterizam em sua essência um indivíduo competente.

Uma vez envidados esforços no sentido inculcar as qualidades acima descritas no estudante da AMMSM durante a formação, espera-se que ele desenvolva, de acordo com Cunha *et al.* (2012), a capacidade de influenciar as pessoas com as quais virá a trabalhar, por vias da comunicação e discussão de objetivos e planos, estimulando o seu interesse e envolvimento. Para se desenvolver no graduado esta capacidade de

influenciar, a AMMSM ensina o estudante, por via de unidades curriculares de natureza académica, técnico-militar e comportamental, a saber agir com responsabilidade e q procurar ser reconhecido mediante a mobilização, integração e transferência de seus conhecimentos, suas habilidades e seus valores junto dos outros indivíduos da sociedade onde se insere. A capacidade de influenciar outrem resulta de conhecimentos e habilidades que denotam competências. Tais competências resultam da integração de conhecimentos e justificam, de alguma forma, a natureza holística e relacionada de aulas teóricas e práticas a serem ministradas pela instituição, com conhecimentos de naturezas distintas (Gouveia, 2007; Sá e Paixão, 2013). Daí a necessidade evidenciada de se estabelecer um contacto permanente entre os estudantes da AMMSM e as unidades militares ao longo da formação e potenciar o ensino das boas práticas e formas de convivência na sociedade.

5.2.2. Perspetivas dos graduados

As perspetivas dos graduados são organizadas tendo em conta categorias de análise como: a formação inicial e o sentimento de competências de comando e liderança de tropas; o sentimento para comandar e liderar na prática; os pontos fortes e fracos da formação inicial; os aspetos que melhorariam a formação inicial e as competências a mobilizar no exercício das funções militares; os fatores que favorecem o desenvolvimento das funções de comando e liderança de tropas; o aperfeiçoamento das competências de comando e liderança; e ainda outros aspetos a melhorar.

Após a formação inicial, predomina nos graduados um sentimento de capacidade e aptidão para comandar e liderar tropas. Uns pela natureza do curso, como é o caso de Infantaria por exemplo, outros pelo facto de terem feito o tirocínio (estágio profissional) nas unidades das Forças Armadas nas quais foram posteriormente afetados. Os graduados percebem, após a formação, que têm muitas expectativas e, até certo ponto, emanam autoconfiança e se dizem preparados para prover melhorias em todos os sentidos, pelo que a satisfação que obtêm nos conhecimentos adquiridos durante a formação torna-os aptos a obedecer e dinamizar o processo de trabalho mediante a obediência, aptidão e zelo.

Consideram inegavelmente oportuno o processo de formação para o desenvolvimento de competências de comando e liderança; todavia, a instituição AM “MSM” deve ter em conta o contacto permanente com áreas de aplicação profissional, de tal forma que o aprendizado na Academia seja diretamente proporcional às possibilidades de resolução de problemas de tais áreas de prestação de serviço.

Os fundamentos indicados para a formação para o desenvolvimento de competências de comando e liderança apontam para a intensificação de conteúdos que versam sobre questões ligadas a ética, postura, deontologia profissional, dada a natureza exigente da profissão militar. Na verdade, o oficial das Forças Armadas de Defesa de Moçambique precisa de observar a ética e a moral na liderança dos outros militares, e Cupertino (1985) justifica este dever pela natureza da profissão militar, que tem constante exigência de disponibilidade de espírito, frequente renúncia de comodismos, sacrifícios sem conta, lancinantes incompreensões muitas vezes e prossecução persistente de um ideal sublime. Entretanto, após a formação inicial, predomina também a percepção de que a liderança na profissão militar não significa simplesmente dar ou seguir ordens às cegas, mesmo que esteja envolvida a condição de inúmeros sacrifícios, pois trata-se de um fenómeno que envolve a aproximação e o conhecimento mútuo das pessoas de um determinado grupo. Como advoga Chiavenato (2014), trata-se de um fenómeno tipicamente social que ocorre exclusivamente em grupos sociais e nas organizações.

Os graduados avançam com sugestões, como incrementar a carga horária a disciplinas de carácter organizacional e doutrinária, e se possível até mesmo alongar o período de formação para subsidiar outros conhecimentos que acrescem o desenvolvimento de competências de comando e liderança, pois, como indica Santos (2014), o oficial formado por uma instituição militar de ensino superior precisa de desenvolver competências na área organizacional, cognitiva, emocional, física e da liderança.

Os graduados fazem a sua avaliação com base essencialmente na troca de experiências com outros profissionais oriundos de outras instituições, e esta torna notório e com muita frequência que os oficiais graduados pela AMMSM, ainda que com algumas incertezas, estão aptos a comandar e liderar no quotidiano tropas em diversas situações. Mas também constata-se em alguns graduados inconsistências/adversidades

(de natureza doutrinária, técnico-profissional, entre outras) no exercício de funções de comandante e líder de homens. Consideram, porém, que tais adversidades chegam a ser ultrapassadas, embora em alguns casos com alguma demora, pela troca oportuna de experiências entre profissionais. As inconsistências verificadas durante a pesquisa emprestam pertinência à perspectiva da liderança como dinâmica (Araújo, 2002) e à da sua abordagem como ação que resulta da influência interpessoal para uma determinada situação (Chiavenato, 2007).

6. Conclusão

Na perspectiva dos líderes militares, o desenvolvimento de competências de comando e liderança deve assentar em bases essenciais, as quais são asseguradas pelo currículo vigente na AMMSM. Uma delas é a formação básica militar, que traz consigo muitos benefícios e facilidades na preparação de um graduado para comandar e liderar homens.

São essenciais as aulas teóricas ministradas durante a formação inicial, principalmente as que versam conteúdos relacionados a comando e liderança de tropas. A importância de tais aulas chega a ser questionada à primeira vista, quando se considera a carga horária total da formação inicial, que é de 5120 horas, em que apenas cerca de 220 horas são reservadas para estas aulas. Tal questionamento esbate-se à medida que percebemos a carga horária total reservada às aulas práticas de natureza de instrução e treino, que é de aproximadamente 1312 horas.

As aulas práticas, sobretudo as de instrução e treino, constituem o pilar na estrutura do currículo vigente, ao longo da formação inicial, sob o ponto de vista de aquisição de competências para comandar e liderar. Entretanto, tais práticas, embora sejam tidas como bases fortes por incorporarem simulações de natureza real, por vezes limitam o processo de aquisição de competências para comandar e liderar quando, no decurso das mesmas, surgem constrangimentos de natureza diversa (avarias dos simuladores, tempo previsto, falhas técnicas dos meios utilizados, etc...).

Entretanto, os resultados indicam de igual forma que, após a formação, ou seja, no exercício da profissão, os graduados pela AMMSM inspiram uma certa confiança no que se refere a comandar e liderar tropas. Tal confiança assenta na troca de experiências entre os profissionais envolvidos no processo de comando e liderança, quer seja por parte dos líderes, quer seja por parte dos liderados. Contudo, fica a percepção de que, para uma formação integral de oficiais preparados para comandar e liderar tropas, há necessidade de rever o currículo vigente na AMMSM de forma a que sejam introduzidos aspetos como: incremento da carga horária nas temáticas que versam sobre a arte de comandar e liderar tropas, dimensões práticas que permitam o contacto antecipado com a realidade do dia a dia das Forças Armadas e intensificação do intercâmbio entre estudantes da AMMSM e de outras instituições de ensino nacionais e internacionais.

A análise dos dados indicia que o currículo vigente para formação de oficial na AMMSM tem como finalidade garantir de forma sólida, robusta e eficaz a transmissão de conhecimentos e experiências para comandar e liderar tropas. O facto é que, na realidade, por motivos previamente explicitados, a formação inicial dada pela AMMSM proporciona em muitos graduados o sentimento de ansiedade, euforia e competência para comandar e liderar tropas e que os mesmos graduados se tornam efetivamente competentes para comandar e liderar tropas à medida que começam a exercer as atividades profissionais nas FADM.

O desenvolvimento de competências de comando e liderança das tropas nos graduados pela AMMSM resulta de um processo relativamente longo, cuja fase embrionária é o período da formação inicial, marcada por atividades curriculares inerentes ao desenvolvimento de tais competências. Nesta fase da formação, as competências adquiridas pelos graduados consideram-se ainda implícitas. Por sua vez, as competências de comando e liderança de tropas tornam-se explícitas à medida que os graduados começam a exercer as suas atividades profissionais, quando sobretudo se confrontam com a posição de comandante de homens relativamente mais antigos, mais experientes e de natureza comportamental variada. Contudo, uma vez que as atividades curriculares são consideradas o embrião do processo de desenvolvimento de

competências de comando e liderança de tropas, este processo poderia registrar melhorias significativas se, porventura, fossem observados aspetos como o incremento da carga horária das disciplinas teóricas, a intensificação do intercâmbio entre estudantes da AM “MSM” e de outras instituições de ensino nacionais e internacionais, e ainda fossem introduzidas no currículo outras unidades curriculares relacionadas ao comando e liderança de tropas.

7. Referências bibliográficas

- Afonso, P. L. (2011). *Dilemas da liderança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Anker III, C. J. (2013). A evolução do conceito de comando de missão na doutrina do exército dos EUA: De 1905 até o presente. *Military Review*. Forte Leavenworth, estado do Kansas. [Em linha]. Disponível em: <http://www.usacac.army.mil>. [Consultado em 28.11.14].
- Araújo, J. (2002). *Liderança: Reflexões sobre uma experiência profissional*. Vida Económica. Porto: Teamwork Edições.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa: Escolar Editora.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Camara, P. B., Guerra, P. B., Rodrigues, J. V. (2013). *Humanator XXI Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Chiavenato, I. (2007). *Administração: teoria, processo e prática*. 4.^a ed. Barueri, São Paulo: Editora Manole, Lda.
- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. 9.^a ed. Barueri, São Paulo: Editora Manole, Lda.
- Courtois, G. (2012). *Arte de ser chefe*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2012). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. 2.^a ed. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cupertino, L. J. (1985). *Deontologia militar*. Lisboa: Academia Militar.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista Administração Contemporânea*, vol. 5, n.º especial, 183-196.

- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos de desenvolvimento curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gouveia, J. (2007). Competências: Moda ou inevitabilidades? *Saber (e) Educar*, 12, 31-58.
- Leitão, D. M. V., & Rosinha, A. P. (2007). *Ética e liderança. Uma visão militar e académica*. Lisboa: Academia Militar.
- Malta, S. C. L. (2013). Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. *Espaço do Currículo*, v. 6, n.º 2, 340-354.
- Marques, F. P. (1999). *Exército, mudança e modernização na primeira metade do século XIX*. Lisboa: Edições Cosmos, Instituto da Defesa Nacional.
- Mesquita, E. (2016). Formação em ação docente desenvolvendo competências profissionais. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.). *Professores e Escola. Conhecimento, formação e ação* (pp. 55-76). Porto: Universidade Católica Editora.
- Miguel, M. F. (1988). *Manual do Oficial de Estado-Maior: Organização e procedimentos*. Lisboa: Estado-Maior do Exército.
- Moreira, S. B. (2009). Sociedades desiguais e paradigmas em confronto: Sobre a natureza multidimensional do desenvolvimento. *X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Setúbal.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e prática*. Portugal: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39 (137), 383-400.
- Rocha, J. A. O. (2010). *Gestão de recursos humanos na administração pública*. 3.ª ed. Lisboa: Escolar Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. 2.ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. 2.ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosinha, A. J. P. E. (2009). *Conhecimento tácito em contexto militar (incursões na promoção do desenvolvimento de competências de comando)*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Rouco, J. C. D. (2012). *Modelos de gestão de desenvolvimento de competências de liderança em contexto militar*. Tese de doutoramento. Faculdade da Economia e de Gestão, Universidade Lusíada de Lisboa.
- Sá, P., & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 26, n.º 1 (2013), 87-114.
- Santos, L. A. B. (2014). *Comportamento humano em contexto militar: Subsídio para um referencial de competências destinado ao exercício da liderança no contexto das Forças Armadas Portuguesas*. Lisboa: Instituto de Estudos Superiores Militares.
- Vieira, B. (2002). *Liderança Militar*. Lisboa: Academia Militar.

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO



CATÓLICA
CEDH · CENTRO DE ESTUDOS
EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

PORTO