

UNIVERSIDADE ABERTA



**Liderança, diversidade cultural e formação docente em Moçambique: o caso de um
Instituto de Formação de Professores localizado na província de Maputo**

Assane Abacar

Doutoramento em Educação: Especialização em Liderança Educacional

2018

UNIVERSIDADE ABERTA



**Liderança, diversidade cultural e formação docente em Moçambique: o caso de um
Instituto de Formação de Professores localizado na província de Maputo**

Assane Abacar

Doutoramento em Educação: Especialização em Liderança Educacional

Tese de Doutoramento em Educação: Especialização em Liderança Educacional orientada
pela Professora Doutora Darlinda Moreira

Novembro de 2018

Resumo

Esta pesquisa tem o tema “Liderança, diversidade cultural e formação docente em Moçambique: o caso de um Instituto de Formação de Professores localizada na província de Maputo”. Apesar de não ser fácil abordar a educação em Moçambique devido aos distintos estágios e regimes políticos caracterizados por período colonial, durante a luta de libertação nacional e depois da independência nacional aos nossos dias, consideramos oportuna esta pesquisa. Para tal, objectivamos compreender como é que a liderança do instituto encara a diversidade cultural e que conteúdos abordados no curso de formação de professores que possam garantir que os futuros professores tenham conhecimentos e competências interculturais que minimizem preconceitos e discriminações que têm gerado conflitos étnico-culturais na sociedade moçambicana. Espera-se que o estudo traga consciência aos atores envolvidos, a necessidade de reconhecimento, respeito e aceitação da diversidade cultural. Para melhor fundamentação teórica e conceptual, fez-se o levantamento da literatura e artigos que versam sobre aspectos relacionados com o tema, e um estudo empírico onde foi feita descrição das principais características do público-alvo, objecto e espaço de pesquisa. Metodologicamente utilizou-se uma abordagem mista e para a recolha de dados recorreu-se a inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas e grelha de observação e análise documental. O estudo realizou-se num instituto de formação de professores localizado na província de Maputo e o público-alvo foi dividido em três grupos (o corpo diretivo, formadores e formandos). Os resultados indicam que na instituição existe diversidade cultural caracterizada por distintas manifestações socioculturais que, em alguns momentos têm culminado com o registo de conflitos como resultados de preconceitos e discriminação entre formandos de diferentes origens social, regional e cultural, mas sem influência negativa no processo de ensino e aprendizagem, pois, a liderança minimiza-os quer sensibilizando os formandos quer aplicando o regulamento interno da instituição. A liderança encara a diversidade cultural com normalidade e entusiasmo. O modelo teórico-prático é a aposta para formar os professores, daí a existência da escola anexa que serve de laboratório onde os formandos fazem suas práticas pedagógicas. No entanto, apesar de ser crucial para profissão docente na atualidade, há défice tanto de formação de professores para diversidade cultural, quanto de formação de professores líderes.

Palavras-chave: Liderança, educação, diversidade cultural, formação de professores, Moçambique

Abstract

The topic of this research is "Leadership, cultural diversity and teacher training in Mozambique: the case of Teacher Training Institute, located in the province of Maputo". Although it is not easy to approach education in Mozambique due to the different stages and political regimes characterized by the colonial period, during the national liberation struggle and after national independence to the present days, we consider this research timely. To this end, we aim to understand how the institute's leadership faces cultural diversity and what contents are addressed in the teacher training course that can ensure that future teachers have intercultural knowledge and skills that could minimize prejudices and discrimination that have generated ethnic-cultural conflicts in Mozambican society. It is expected that the study will bring awareness to the actors involved, the need for recognition, respect and acceptance of cultural diversity. For a better theoretical and conceptual basis, a literature review and articles dealing with aspects related to the topic were carried out, and an empirical study describing the main characteristics of the target audience, object and research space. Methodologically, a mixed approach was used and data collection was carried out by means of questionnaires, semi-structured interviews and observation grid and documentary analysis. The study was carried out at a teacher training institute located in Maputo province and the target audience was divided into three groups (the body of directors, trainers and trainees). The results indicate that in the institution there is a cultural diversity characterized by different sociocultural manifestations that at times have culminated in the occurrence of conflicts as results of prejudices and discrimination among trainees from different social, regional and cultural backgrounds, but without negative influence on the process of teaching and learning, since the leadership minimizes them by raising awareness of the trainees and by applying the institution's internal regulations. Leadership views cultural diversity with normality and enthusiasm. The theoretical-practical model is the best way to train the teachers, hence the existence of the attached school that serves as a laboratory where the trainees do their pedagogical practices. However, although it is crucial for a teaching profession today, there is a shortage of both teacher training for cultural diversity and training of leading teachers.

Key words: Leadership, education, cultural diversity, teacher education, Mozambique

Dedicatória

Ao meu pai Abacar Muhivire (*in memoriam*), pelos ensinamentos e encorajamento para nunca desistir dos sonhos que aparecem enquanto acordado, mas sempre com humildade e honestidade.
À minha mãe Quipuanhale Tongue (*in memoriam*) pelos ensinamentos da vida: simplicidade, respeito ao próximo, empatia e persistência.
À minha querida esposa “Marta Elias Álvaro” fonte da minha inspiração.
Aos meus filhos.

Agradecimentos

À minha querida e estimada esposa, Marta Elias Álvaro, que tudo fez e faz para não desistir dos meus sonhos, por aquele amparo incondicional, pela paciência que tem demonstrado ao longo destes três anos, reconheço que sem essa determinação, paciência acima de tudo compreensão e carinho, não seria possível chegar a este resultado. À Professora Doutora Darlinda Moreira, minha supervisora, pelo apoio incondicional, brilhantes orientações, paciência e sobretudo pela aprendizagem que me proporcionou, foi determinante para chegar ao fim desta etapa que mais desejei na minha vida. À Professora Doutora Glória Bastos, pelo encorajamento no dia da entrevista e ainda pelas sábias e claras indicações no momento de início de desenho do projeto de pesquisa, fizeram com que eu seguisse caminhos certos cujo fruto final é esta tese. Ao corpo docente do Departamento de Educação e Ensino a Distância da UAB, principalmente daquele que estive diretamente a lecionar as unidades curriculares deste curso, vai especial reconhecimento, pois, transformou-me de um ignorante na matéria de educação e de ensino a distância para um entendedor e amante deste processo e matéria. Aos meus colegas da turma vai a retribuição daquele carinho incondicional que demonstraram ao longo dos debates de trabalhos e das prontas respostas reativas sempre que colocasse alguma inquietação. À minha filha, a casula de casa, Chemila Assane Abacar, pela sua compreensão quando pedisse para a levar aos parques de diversão e eu não tivesse tempo por estar a fazer trabalhos académicos, mas mesmo assim e sem se zangar dizia está bem pai, sei que está a estudar, essa atitude veio me dar mais força para continuar a caminhada com mais persistência ainda.

Especificações circunstanciais

Ao Instituto Superior de Estudos de Defesa Tenente General Armando Emílio Guebuza (ISEDEF) pelo apoio em combustível que tanto facilitou as deslocações aos locais de recolha de dados.

À Repartição Logística do Departamento Logístico das FADM, pelo mesmo tipo de apoio anteriormente referido.

ÍNDICE

Resumo	ii
Abstract.....	iii
Dedicatória.....	iv
Agradecimentos.....	v
Especificações circunstanciais	vi
Índice de gráficos	x
Índice de quadros	xi
Índice de tabelas.....	xii
Índice de figuras.....	xiii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos.....	xiii
CAPÍTULO I	1
1. Introdução.....	2
1.2 Justificativa do estudo	5
1.6 Objectivos do estudo	13
1.7 Aspectos inovadores que o estudo deverá transportar	13
1.8 Questões éticas.....	14
CAPÍTULO II	16
2. Enquadramento teórico e conceptual.....	17
2.1.1 Tipos de educação	22
2.1.2 Educação tradicional.....	24
2.1.2.1 O papel da educação tradicional.....	28
2.1.3 O percurso da educação oficial em Moçambique.....	40
2.1.3.1 Educação no período colonial	41
2.1.3.2 Educação durante a luta de libertação nacional	42
2.1.3.3 Educação depois da independência nacional	43
2.2 Educação multicultural versus educação intercultural.....	45
2.2.1 Educação multicultural.....	48
2.2.2 Educação intercultural.....	51
2.2.2.1 A Escola Intercultural.....	54
2.2.2.2 Aprender e ensinar as competências interculturais.....	58
2.3 Breve abordagem dos quatro pilares da educação da UNESCO	60

2.4 Diversidade e identidade culturais: significado e conceitos	68
2.4.1 Diversidade cultural.....	68
2.4.2 Identidade cultural	71
2.4.3 Estudos seminais sobre diversidade cultural em Moçambique	77
2.4.4 A diversidade cultural actual em Moçambique	84
2.4.5 Possíveis origens e consequências de preconceitos e discriminação.....	86
2.4.6 Preocupação sobre o possível impacto negativo da diversidade cultural	89
2.4.7 A língua como património cultural e fonte de coesão e identificação	90
2.4.8 Diversidade cultural e tentativa de adequação curricular na formação de professores	93
2.5 Formação de professores de qualidade: uma das bases para a qualidade da educação	94
2.5.1 Modelos de formação de professores na óptica de Zeichner	100
2.5.2 Formação de professores para a diversidade	107
2.5.3 A necessidade de formação de professores líderes	113
2.5.4 O papel do professor na actualidade	115
2.5.5 Noção de professor intercultural	121
2.5.6 Formação de formadores: necessária ou facultativa	123
2.6 O Percurso da formação de professores em Moçambique	127
2.6.1 Formação de professores no período colonial	127
2.6.2 Formação de professores durante a luta de libertação nacional.....	128
2.6.3 Formação de professores depois da independência aos nossos dias	129
2.7 O papel da liderança no reconhecimento e legitimação da diversidade cultural	134
2.7.1 Liderança: conceitos, estilos, teorias	136
2.7.2 O papel da liderança nas organizações	138
2.7.3 Liderança educacional	144
3. Construção do Percurso Metodológico	150
Introdução	150
3.1 Justificação das opções metodológicas.....	153
3.2 Análise documental	157
3.3 Técnica de inquérito por entrevistas semiestruturadas.....	160
3.4 Técnica de inquérito por questionário.....	164
3.6 Trabalho de campo (pesquisa empírica).....	170
3.7 Análise e interpretação de dados.....	171
3.8 Amostragem	173
3.9 Considerações finais das opções metodológicas	174

4.1.1 Cultura da província de Maputo	180
4.1.3.2 Rede sanitária	183
4.2.1 Apresentação e análise de dados/resultados fruto de documentos (o que dizem os documentos oficiais)	184
4.2.1.1 No âmbito da diversidade cultural	185
4.2.1.2 No âmbito de formação de professores	189
4.2.1.3 No âmbito da liderança	197
4.2.1.4 No âmbito de formadores ou corpo docente	199
4.2.2 Apresentação e análise de dados/resultados de inquérito por entrevistas	202
4.2.2.1 No âmbito da diversidade cultural	203
4.2.2.2 No âmbito de Formação de professores	211
4.2.2.4 No âmbito de formadores ou corpo docente	216
4.2.2.5 No âmbito da Escola anexa	218
4.2.3 Apresentação e análise de dados/resultados de inquérito por questionário	219
4.2.4 Apresentação e análise de dados/resultados: fruto de observação	255
4.2.4.1. Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional	256
4.2.4.1.1 Locais históricos de Moçambique	257
4.2.4.1.2 Línguas moçambicanas	259
4.2.4.1.3 Ritos de iniciação	262
4.2.4.1.4 A religião em Moçambique	265
4.2.4.1.5 Cantos, contos e danças tradicionais de Moçambique	267
4.2.4.2. Metodologia de ensino bilingue	271
4.2.4.3. Didáctica da educação musical	273
4.2.4.4. Actividades da tarde cultural	276
4.3 Triangulação e discussão de resultados	280
4.3.1 Triangulação de resultados	281
4.3.2 Discussão de resultados	293
CAPÍTULO V	306
5. Reflexões finais, propostas aos actores educacionais e sugestões para trabalhos futuros ...	306
5.1 Reflexões finais	306
5.2 Propostas aos actores educacionais	314
5.3 Sugestões para trabalhos futuros	316
6. Referências bibliográficas	317
Bibliografia consultada	328
ANEXOS	329

ANEXO A – Guião da Entrevista.....	329
ANEXO B – Guião de inquérito por questionário.....	331
ANEXO C - Guião de observação	337
ANEXO D - Análise de conteúdo das entrevistas	339

Índice de gráficos

Número de gráfico e sua designação	Página
Gráfico 4.1: Distribuição por género dos formandos respondentes.....	220
Gráfico 4.2: Distribuição por idade do público-alvo.....	221
Gráfico 4.3: Motivos de escolha do curso de formação de professores.....	223
Gráfico 4.4: Opiniões sobre a escolha pelo curso de formação de professores...	224
Gráfico 4.5: Opinião sobre diversidade cultural mais predominante na instituição	226
Gráfico 4.6 Registo de conflitos por conta de diversidade cultural.....	227

Gráfico 4.7: Com que frequência se observa conflitos.....	228
Gráfico 4.8: Aspectos que os conflitos exercem maior influência negativa.....	228
Gráfico 4.9: Causas de registo de preconceitos e discriminação.....	230
Gráfico 4.10: Diversidade cultural como perigo a unidade e identidade nacionais	231
Gráfico 4.11: Ações mais relevantes em prol da diversidade cultural.....	234
Gráfico 4.12: Se em alguma vez os formandos se sentiram discriminados.....	235
Gráfico 4.13: Motivos mais frequentes de descriminação são mais patentes.....	236
Gráfico 4.14: Vontade de abandonar a formação por conta de discriminação.....	237
Gráfico 4.15: Se alguma vez discriminaram alguém.....	238
Gráfico 4.16: Comportamento da liderança perante a diversidade cultural.....	238
Gráfico 4.17: Estratégias tendentes a convivência harmoniosa entre culturas	239
Gráfico 4.18: Caracterização da qualidade da liderança do instituto.....	241
Gráfico 4.19: Caracterização do perfil ou atuação da liderança do instituto.....	241
Gráfico 4.20: Opiniões se o perfil da liderança é ou não ideal.....	242
Gráfico 4.21: Requisito indispensável para o ingresso ao curso.....	243
Gráfico 4.22: introdução de carta de motivação como requisito.....	244
Gráfico 4.23: Aspectos interculturais considerados mais importantes.....	246
Gráfico 4.24: Modelos mais predominantes na formação dos professores.....	247
Gráfico 4.25: Competências mais importantes/desenvolvimento profissional....	247
Gráfico 4.26: Opiniões sobre as qualificações dos formadores.....	248
Gráfico 4.27: Critério para admissão de formadores ao corpo docente.....	249
Gráfico 4.28: Áreas de cruciais para admissão como formador de professores...	250
Gráfico 4.29: Contributo dos formadores para interação dos formandos.....	251
Gráfico 4.30: Desempenho cabal do papel pelo qual a escola anexa foi criada...	251
Gráfico 4.31: Contributo mais valioso da escola anexa.....	253
Gráfico 4.32: Alternativa para a prática que não seja a escola anexa.....	254

Índice de quadros

Número de quadro e sua designação	Página
Quadro 1.1: Competências e aptidões dos graduados do IFP.....	11
Quadro 2.1: Contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo oficial.....	30

Quadro 2.2: Línguas seleccionadas para ensino bilingue por província.....	33
Quadro 2.3: Princípios operacionais a observar para formação de professores.....	95
Quadro 2.4 Atributos a ter em conta para formação do bom professor.....	99
Quadro 2.5: Modelos de formação de professores propostos pelo Zeichner.....	101
Quadro 2.6: Requisitos a observar num ensino bem-sucedido.....	110
Quadro 2.7: Atitudes a ser observadas pelo professor intercultural.....	123
Quadro 2.8: Dicas para ser um excelente formador.....	125
Quadro 2.9: As Leis do Sistema Nacional de Educação.....	130
Quadro 2.10: Trajetória e formatos de formação de professores primários.....	134
Quadro 3.1 - Fontes de evidências: pontos fortes e pontos fracos.....	152
Quadro 3.2 – Caracterização da Metodologia utilizada.....	156
Quadro 3.3 Síntese das entrevistas.....	163
Quadro 3.4 Síntese de técnicas de recolha e análise de dados.....	169
Quadro 3.5: Composição em pessoal do instituto entre funcionários e estudantes.	170
Quadro 4.1 As cinco práticas e dez compromissos de um líder exemplar.....	198
Quadro 4.2: Caracterização resumo de componentes de entrevistas.....	203
Quadro 4.3: Proporção por sexo da população da província de Maputo.....	221
Quadro 4.4: Justificativa das opções do gráfico 4.4.....	225
Quadro 4.5 Justificação das opções escolhidas.....	231
Quadro 4.6: Justificativas das opções dos nossos inquiridos.....	244
Quadro 4.7: Justificativas das opções escolhidas no gráfico 4.30.....	252
Quadro 4.8: Justificativas dos que responderam a questão do gráfico 4.32.....	254

Índice de tabelas

Número de tabela e sua designação	Página
Tabela 2.1: Programa de ensino bilingue.....	32
Tabela 4.1: transmissão de conteúdos culturais na TVM entre 2012-2016.....	181
Tabela 4.2: transmissão de conteúdos culturais nas TVs privadas 2012-2016...	181
Tabela 4.3: população economicamente cativa por catividade e sexo.....	182

Índice de figuras

Número de figura e sua designação	Página
Figura 2.1: Influência de liderança sobre factores de realização de alunos.....	143
Figura 4.1: Mapa de Moçambique – divisão administrativa e países fronteiriços..	178
Figura 4.2: Mapa da província de Maputo.....	180
Figura 4.3: - Apresentação de trabalho sobre ritos de iniciação.....	263
Figura 4.4: Dança tradicional chamada Njole originária da província de Tete.....	268
Figura 4.5: Dança tradicional Nhabaru originária da província da Zambézia.....	268
Figura 4.6: apresentação trabalho sobre cantos e contos tradicionais.....	269
Figuras 4.7, 4.8 e 4.9: produção e uso de instrumentos musicais tradicionais.....	274
Figuras 4.10, 4.11 e 4.12: apresentação três de várias fases da dança tufo.....	278
Figuras 4.13: Formandas apresentando três de várias fases da dança tufo.....	278
Figura 4.14: Formandas apresentando a dança Xigubo.....	279

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ADN – (Ácido Desossiribo Nucleico)

ADPP – (Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo)

CE – (Conselho da Europa)

CFPPS – (Centro de Formação de Professores Primários)

CFQE – (Centro de Formação de Quadros da Educação)
CL – (Currículo Local)
IESM – (Instituto de Estudos Superiores Militares)
EFEPs – (Escola de Formação e Educação de Professores)

EFPEF – (Escola de Formação de Professores de Educação Física)
EPFs – (Escolas de Formação de Professores do Futuro) da ADPP
EP1 – (Ensino Primário do primeiro Grau)
EP2 – (Ensino Primário do segundo Grau)

EPC – (Escolas Primárias Completas)

IAP – (Instituto de Aperfeiçoamento de Professores)
IEDA – (Instituto de Educação Aberta e a Distância)
IFP – (Instituto de formação de professores)

INDE – (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação)

INEA – (Instituto Nacional de Formação de Alfabetizadores e Educadores de Adultos)
IMAP - (Instituto de Magistério Primário)

IMP – (Instituto Médio Pedagógico)

IMPI – (Instituto Médio Pedagógico Industrial)
IMPU – (Instituto Médio Pedagógico de Umbeluze)
INE – (Instituto Nacional de Estatística)
INEF – (Instituto de Formação de Professores de Educação Física de Maputo);
L1 – (Língua materna/Língua primeira)
L2 – (Língua oficial/Língua Segunda)

MEC – (Ministério da educação e cultura)

MINED – (Ministério da educação)

MNEUE – (Ministros dos Negócios Estrangeiros da União Europeia)
ODM – (Objectivos do Desenvolvimento do Milénio)

ONU – (Organização das Nações Unidas)

PARPA (I e II) – (Plano de Acção para Redução da Pobreza Absoluta I e II)

PCEB – (Plano Curricular de Educação Básica)

PCFPP – (Plano Curricular de formação de Professores Primários)

PEE – (Plano estratégico da educação)

SNE – (Sistema Nacional da Educação)

TVM – (Televisão de Moçambique)

UNESCO – (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura)

UP – (Universidade Pedagógica)

CAPÍTULO I

1. Introdução

A diversidade cultural é um facto em Moçambique e têm sido registados conflitos resultantes de confrontos culturais que importa compreender para que sejam prevenidos, evitados, minimizados e melhor geridos. Relatos vindos um pouco por todo país e de diversas escolas e não só, difundidos pelas cadeias televisivas existentes no país, indicam a existência de discriminação nas escolas. O exemplo, amplamente difundido pela comunicação social, foi o caso de uma menina deficiente que foi expulsa de uma escola na cidade da Beira devido à sua condição física. Outro exemplo, não menos relevante, tem sido a interdição de entrar nas salas de aulas meninas da religião muçulmana, por terem lenços na cabeça nos meses de Ramadan (mês sagrado da religião muçulmano), que algumas escolas não permitem. Situações destas são relatadas um pouco por todo país e constituem uma preocupação para os praticantes desta religião. Por outro lado, existem escolas particulares financiadas por algumas congregações religiosas como, por exemplo, a muçulmana, onde os alunos são obrigados a usar cofió e esta obrigação constrange os alunos que não são praticantes desta religião.

Estes relatos são muitas vezes referenciados em várias cadeias televisivas, em forma de notícias, mas não encontramos evidências de seu registo nas colunas informativas do Ministério que tutela a educação. Sendo a escola um dos locais onde se cruza esta diversidade e tendo o professor um papel-chave na disseminação de conteúdos, imprescindíveis para a construção duma sociedade livre de ideias preconceituosas, por um lado e, considerando ainda que a liderança é um garante de meios para a prossecução das atividades organizacionais e/ou escolares, por outro, com o presente estudo, intitulado: “Liderança, diversidade cultural e formação docente em Moçambique: o caso de um Instituto de Formação de Professores localizado na província de Maputo ”, pretendemos compreender como é que as lideranças se posicionam perante a diversidade cultural e que tipos de formação de professores são usados para garantir que os futuros professores estejam munidos de conhecimentos e competências interculturais e crítico-reflexiva para que possam minimizar a ocorrência de preconceitos e por consequência a discriminação, que muitas vezes tem provocado conflitos étnicos-culturais na sociedade moçambicana e não só.

O presente estudo, para além da pesquisa bibliográfica e do trabalho empírico, inclui a pesquisa documental sobre o plano curricular utilizado na formação de professores. Este exame documental nos permitiu verificar até que ponto os aspetos relacionados com a diversidade cultural estão neles incorporados. A pesquisa teve lugar num Instituto de formação de professores (IFP) localizado na província de Maputo. O trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos: (I) introdução – onde se inclui o problema de pesquisa, justificativa, contextualização, delimitação e caracterização do local de estudo questões de pesquisa; objectivos, aspectos inovadores que o estudo transporta bem como referências sobre questões éticas. (II) enquadramento teórico e conceptual – numa forma geral, este estudo está inserido na linha de investigação “C” (Lideranças, poder, conflitos e diversidades) em que se investiga os modos como o poder se exerce através das lideranças (de topo, intermédias e outras), nomeadamente em contextos formativos e educativos caracterizados pela diversidade (cultural, de género, etc.). Igualmente, pode-se contemplar os conflitos e formas alternativas de gestão/resolução. Desta forma, no enquadramento teórico estão inseridas abordagens relacionadas com a educação, principalmente, conceitos, tipos da educação, educação multicultural, educação e escola intercultural, os quatro pilares da educação da UNESCO, o percurso educacional moçambicano entre outros conteúdos; diversidade cultural (significado e conceitos, identidade cultural, estudos seminiais sobre diversidade cultural em Moçambique, diversidade cultural em Moçambique, possíveis origens e consequências de preconceitos e discriminação, preocupação sobre o possível impacto negativo da diversidade cultural, a língua como património cultural e fonte de coesão e identificação, tentativa de adequação curricular na formação de professores mediante integração da diversidade cultural); formação de professores (modelos de formação de professores, formação de professores de qualidade como uma das bases para a qualidade da educação, formação de professores para a diversidade, necessidade de formação de professores líderes, papel do professor na atualidade, noção sobre professor intercultural, formação de formadores, percurso da formação de professores em Moçambique) e; o papel da liderança no reconhecimento e legitimação da diversidade cultural (teorias e estilos de liderança, liderança educacional e sustentável). (III) percurso metodológico – onde indicamos e descrevemos como é que foram aplicados os instrumentos de pesquisa, como é que os dados foram analisados e interpretados. (IV) estudo empírico – este capítulo contempla a caracterização físico-

geográfica, socioeconómica e administrativa da província de Maputo, apresentação, análise, triangulação e discussão de resultados. (V) reflexões finais e sugestões – onde tecemos as considerações finais do estudo e também propostas aos atores educacionais com vista a construção de harmonia no seio da instituição e ainda proposta para estudos posteriores. E, por fim, referências bibliográficas – onde estão alistadas as bibliografias utilizadas nas citações e bibliografia consultada.

1.1 Formulação e Caracterização do Problema

A sociedade moçambicana é constituída por uma notável diversidade étnico-cultural, aspecto que poderia ser um orgulho, em especial para os moçambicanos, pela possibilidade de troca de experiências, valores e saberes entre esses povos/grupos/comunidades que constituem o rico mosaico cultural de Moçambique. No entanto, esta riqueza que se chama diversidade cultural, muitas vezes, serve de base de distanciamento e em algumas vezes, tem sido motivo de sérios conflitos. Logo depois da Independência, em 1975, os libertadores da pátria moçambicana, inculcaram no povo a expressão “unidade nacional” onde os moçambicanos eram iguais independentemente da sua origem. Ultimamente o poder político moçambicano reforçou esta expressão com a da “unidade na diversidade” como forma de reconhecer a existência da diversidade cultural, mas, de forma alguma este factor deve dividir os moçambicanos, pelo contrário, deve fortalecer o país, pois a diversidade é uma fonte inesgotável de riqueza e criatividade humana. As expressões ora referenciadas funcionaram e funcionam até certo ponto, mas, apesar disso, os preconceitos ainda prevalecem. Perante esta prevalência surge os seguintes questionamentos: Que diversidade cultural se pode encontrar no Instituto de Formação de Professores em estudo e em que medida a liderança inculca nos atores da instituição ideias de coesão social com vista à formação de educadores com visão multicultural, mas alinhada ao intercultural para que a diversidade cultural se transforme em orgulho e riqueza nacional dos moçambicanos? E ainda, atendendo que a qualidade de educação depende em grande medida da qualidade do professor e a deste com a dos formadores, que requisitos considerados cruciais, para admissão de formadores ao instituto que garanta essa qualidade e competências interculturais dos professores nele formados e, como é que a escola anexa contribui para formação de educadores com as competências e qualidade desejáveis?

1.2 Justificativa do estudo

Face à existência de múltiplas culturas em Moçambique e sendo a escola o local de sua convergência e, especificamente, a instituição de formação de professores sendo o local onde se formam educadores que devem ser portadores de conhecimentos sobre a importância de harmonia sociocultural, se justifica este estudo uma vez que numa forma prática, poderá contribuir para a busca do entendimento que possa culminar com a redução de conflitos contribuindo para, a convivência harmoniosa entre várias culturas, alcançando-se sobretudo, o reconhecimento, respeito e aceitação de cultura (s) do (s) outro (s). Por outro lado, este gesto revela-se de fundamental importância para promoção da interação cultural nas instituições de ensino e não só. Se assim acontecer, permitirá a redução das tensões sociais que têm tido como origem, a não compreensão muito menos aceitação da (s) cultura (s) do (s) outro (s). E neste processo, são indispensáveis os préstimos de liderança educacional para garantir a viabilidade e sustentabilidade. Aliás, uma das cinco práticas de liderança exemplar, segundo Kouzes & Posner (2003), é traçar o caminho a seguir através de valores compartilhados com os demais colaboradores. Por outro lado, os autores afirmam que, uma das tarefas dos líderes é operar mudanças necessárias uma vez que não aceitam “*status quo*” e buscam oportunidade de inovar. Isto significa que, se os líderes buscam oportunidade de inovar, podem ser a chave para contornar o fenómeno preconceito através de sábia implementação das práticas de liderança exemplar. Achamos pertinente, a incorporação da liderança no presente estudo, como vamos explicar com base em fundamentos teóricos de alguns autores.

Teoricamente, e também de forma prática, há consenso de que liderança assume um papel preponderante na vida das organizações independentemente de serviços que prestam, sendo que o sucesso ou fracasso destas, muitas vezes alia-se às pessoas que se encontram na posição de liderança. É nesta perspectiva que as organizações educacionais igualmente, necessitam desta figura (líder), para dinamizar o processo educativo, quer seja no processo investigativo ou de outro índole, o que significa que, tudo que venha a ser introduzido ou implementado no ambiente escolar só pode ser possível com o envolvimento da liderança, como afirmam os autores a seguir.

Na opinião de Costa e Trigo (2008), nas organizações educativas a liderança tem vindo a assumir um papel de crescente relevo e a ser apontada como uma das chaves para a

mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade.

Na óptica de Freitas et al (2003), liderar instituições educativas, num mundo com rápido desenvolvimento científico e tecnológico, grandes dificuldades económicas, políticas e sociais, é uma atividade complexa. Assim, para obter sucesso, os líderes precisam de ser capazes de criar um ambiente de possibilidades, lapidar talentos, descobrir novos potenciais, ajudar a construir e alcançar objectivos, metas e resultados desejados, fazendo com que cada um dê o melhor de si, envolvendo-se e comprometendo-se com seu e colectivo crescimento. Para que isso seja possível, segundo estes autores, é necessário que os líderes sejam afectivos, sensíveis e estejam munidos de conhecimentos teóricos e práticos, habilidades e valores, com vista a trabalharem com intuição, empatia, investigação, comunicação, avaliação, decisão e visão de conjunto.

Pont, Nusche e Moorman (2008) consideram a liderança escolar como uma prioridade nas agendas políticas de educação por desempenhar um papel fundamental na melhoria da prática de sala de aula, nas políticas escolares e ligações entre as escolas individuais e o mundo exterior. E ainda ao contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos testemunhada por evidências crescentes de que, dentro de cada escola, os líderes contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos pela definição das condições e clima em que ensino e aprendizagem ocorre.

Enquanto isto, Perillo (2008) chama a atenção sobre a resistência cultural como aspecto já reconhecido em ser prejudicial a eficácia da liderança. Assim, segundo a autora, a liderança e, por implicação a sua eficácia, deve estar preocupada com a dinâmica sociocultural, as expectativas, valores e padrões de comportamentos institucionalizados e realizados como o saber tácito. Esse trabalho, de acordo com a autora, pode ser visto como sendo da responsabilidade de liderança, daí que esta, tem a obrigação de criar condições de trabalho que permitam a participação e colaboração de forma colegiais que vai culminar com a institucionalização de relacionamentos salutareis de longo prazo.

Por outro lado, Perillo (2008) citando Fullan (2001, p. 9) afirma: "o teste decisivo de toda a liderança é saber mobilizar o comprometimento das pessoas para colocar a sua energia para ações destinadas a melhorar as coisas ". Da mesma forma, a liderança posiciona eficácia dentro de uma estrutura orientada para a mudança cultural. Harris et al. (2006, p.

402) propõem que, “a liderança escolar eficaz exige a realização de um esforço concertado para padrões de comportamentos inerentes, a ideias e expectativas interpessoais de mudança para melhoria da escola por longo prazo”.

No nosso entender, quem tem a capacidade de criar as tais condições aglutinadoras face a segregação histórica (Sanches, 2005) e remover a resistência cultural (Perillo, 2008) será a figura de líder. Por outro lado, se a liderança na sua essência e de acordo com abordagens dos autores citados, considera-se indispensável para o progresso das organizações e atendendo que nas escolas já se fala e muito desta importância, então não há como desassocia-la dos processos de desenvolvimento de práticas educativas, já que os líderes funcionam como condutores para produção de práticas educativas que sejam sustentáveis e que tragam melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Queremos, assim, dizer que a liderança se envolve ativamente neste processo de desenvolvimento de práticas educativas e, partindo desta linha de pensamento, podemos afirmar que o termo liderança, encontra enquadramento no presente estudo porque em primeiro lugar - usando das suas influências que lhe são características, pode se reduzir no instituto, a ocorrência de preconceitos por conta da região, cor da pele, língua entre outras manifestações do mosaico cultural moçambicano; em segundo lugar – a partir da instituição que dirige, pode e muito bem, transmitir as suas experiências para outras instituições educacionais e, por último, se o instituto formar professores-líderes a sociedade sai a ganhar na medida em que estes, poderão transmitir aos seus futuros alunos algumas noções de prática de liderança. Por outro lado, sabendo-se que os líderes não olham para as características socioculturais dos liderados já que a empatia, a ética e bom senso são as marcas registadas dos bons líderes, então com este perfil poderão encontrar soluções que minimizem os preconceitos por conta de manifestações socioculturais distintas.

Numa outra perspectiva, se olharmos para a modernidade, em que se deve levar em conta o estilo democrático e ainda a liderança distribuída e em rede defendida por Perillo (2007), as mudanças poderão ser propostas por professores que constantemente lidam com os alunos e também por outros atores do sistema educacional. Finalmente, consideramos que o presente estudo é pertinente, atual e de extrema importância para construção duma sociedade escolar e não só, livre de atitudes preconceituosas e discriminatórias, requisito

fundamental para construção de uma educação verdadeiramente democrática. Por estas e outras razões, se justifica a realização da presente pesquisa pois, ao nosso ver, vai contribuir para um pouco mais de reflexão sobre a nossa condição de diversidade cultural, com vista a promover-se cada vez mais, a harmoniosa interação cultural que é um dos veículos para o desenvolvimento de qualquer país.

A nossa expectativa é de que os resultados advindos desta pesquisa possibilitem a leitura da realidade sociocultural e étnica dos moçambicanos com vista a se fortificar medidas tendentes a minimizar cada vez mais o preconceito seja ele, sociocultural, étnico, económico, político, racial, regional, profissional e ainda académico, pois, qualquer tipo de preconceito tem como consequência a discriminação e desta nascem conflitos que podem ter consequências ainda maiores como confrontos entre etnias, xenofobia entre outras manifestações.

1.3 Contextualização

Ao longo das últimas quatro décadas, o multiculturalismo como movimento teórico e social engajado na defesa da diversidade cultural vem tomando espaço nas discussões sobre a educação, onde o sentido dessas discussões e suas aplicações dependem, necessariamente, de uma visão global e articulada, capaz de integrar os aspetos políticos, económicos, sociais, culturais e educacionais simultaneamente (Silva e Brandim, s/d). Para estes autores os desafios para as instituições educativas são desconstruir uma estrutura curricular monocultural, para construção de currículos e práticas educativas multiculturais que valorizem e dialoguem com a diversidade de valores, saberes, crenças e costumes trazidos pelos alunos para as escolas.

Já dizia Mataruca (2011, p. 2) que “quando as sociedades são culturalmente desenraizadas, os projetos de desenvolvimento não produzem efeitos desejados, porque não há o caminhar consistente, não existindo o ponto de partida seguro, pois, ausência duma base cultural segura torna o terreno lamacento e escorregadio, impedindo o alcance de resultados positivos”.

O Artigo 9 de constituição da República de Moçambique indica que o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade. O Artigo 11, da mesma constituição, nas g) e i) dois dos seus objectivos fundamentais são: a

promoção de uma sociedade de pluralismo, tolerância e cultura de paz e a afirmação da identidade moçambicana, das suas tradições e demais valores sócio- culturais.

Já o Artigo 113, que trata da área de educação, indica que a República de Moçambique promove uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos. E o Artigo 115, reservado à Cultura, destaca que o Estado promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais garantindo a livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana, bem como, promove a difusão da cultura moçambicana e desenvolve ações para fazer beneficiar o povo moçambicano das conquistas culturais dos outros povos.

Por seu turno, o Decreto Presidencial nº7/2010 de 19 de Março no seu artigo 1, define que o ministério da educação é um órgão central do Estado que planifica, coordena, dirige e desenvolve atividades no âmbito da educação, contribuindo para elevação da consciência patriótica, o reforço da unidade nacional e moçambicanidade. O mesmo Decreto Presidencial, o artigo 2, c) consta que uma das atribuições do Ministério de Educação é de formar e qualificar os cidadãos, conferindo-lhes conhecimentos científicos, técnicos culturais e assegurando o acesso crescente à ciência e cultura.

No nosso entender, o tema enquadra-se nos esforços do Estado moçambicano que visa a valorização do património cultural, se considerarmos que os documentos citados mostram esta pretensão. Por outro lado, os autores inicialmente citados, foram mais explícitos em relação a mudança do paradigma no processo educacional, com a proposta da desconstrução da estrutura curricular monocultural e a construção da multicultural. No entanto, a Lei mãe da República de Moçambique, apesar de dar referência de desenvolvimento, valorização e difusão da cultura moçambicana, não dá enfoque à diversidade cultural que caracteriza o país. Mas, mesmo assim, houve uma tentativa aglutinadora ao se referir à promoção de uma estratégia de educação visando a unidade nacional e formação moral e cívica dos cidadãos, faltando os detalhes como isso poderia ter lugar.

1.4 Definição, delimitação e caracterização do objeto e local de estudo

O nosso estudo foca-se na diversidade cultural visando encontrar estratégias potenciais que contribuam ou venham a contribuir, para minimizar os preconceitos e a discriminação no contexto escolar e na sociedade em geral, bem como identificar os pressupostos básicos que as lideranças promovem ou deveriam promover, com vista a criar um ambiente escolar intercultural e harmonioso. O estudo foi realizado num Instituto de formação de professores localizado na província de Maputo e resume de alguma forma, o processo educativo moçambicano desde o tempo colonial ao momento.

A escolha por esta instituição se justifica por ser um dos locais onde se formam os potenciais atores e disseminadores de ideias que possam incentivar o respeito pelos usos e costumes do outro. Por outro lado, na instituição cruzam-se diversas manifestações culturais do país. O público-alvo está dividido em três grupos nomeadamente o corpo diretivo, professores/formadores e estudantes ou professores em formação. Assim, o corpo diretivo e os professores/formadores foram entrevistados, através de aplicação da técnica de entrevista semiestruturada e aos estudantes ou professores em formação, submetidos aos inquéritos por questionário.

O Instituto de Formação de Professores (IFP) ora pesquisado, tem atualmente cerca de 10 anos de existência, tendo surgido na sequência de outra escola de formação de professores de nível elementar. De salientar que a instituição possui uma escola anexa que lecciona de 1^a-7^a classes onde, os professores em formação realizam suas práticas pedagógicas ou profissionais. Nesta escola existem cerca de 401 alunos assistidos por 7 professores efetivos.

De 1998-2006, o instituto formava professores de 10^a classe + 2 anos, ou seja, os candidatos tinham que ter a 10^a classe de escolaridade concluída e tinham mais dois anos de formação. Devido ao crescimento da população escolar e também de escolas primárias, a partir de 2007, este período de duração viria a ser reduzido para apenas um ano, mas, mantendo-se o nível do ingresso, ou seja, 10^a classe+1 ano, este modelo de formação vigorou de 2007 a 2011. A partir de 2012, foi revisto o período de duração passando para três anos e com algumas novidades para o ingresso, onde para além de candidatos com 10^a classe são admitidos igualmente candidatos com 12^a classe de escolaridade concluída.

Com este modelo que funciona até ao momento, exige-se 12 valores de média, como a nota mínima para o ingresso de candidatos com 10ª classe, enquanto para os que possuem a 12ª classe esta exigência não se aplica.

Para além deste tipo de formação que podemos considerar de regular, a instituição oferece cursos de formação continua aos professores em exercício. De salientar que os cursos são lecionados num único regime, “diurno”. Segundo Ministério da educação – MINED (2011) os professores graduados nos Institutos de Formação de Professores, adquirem basicamente três grupos de competências distribuídas em igual número de domínios como ilustra o quadro abaixo.

Quadro 1.1 – competências e aptidões dos graduados do IFP

Competências adquiridas	
Domínios	Caraterísticas
Domínio pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Promove espírito patriótico, democrático e de direitos da criança; • Comunica adequadamente em vários contextos; • Age de acordo com princípios éticos da profissão docente.
Domínio dos conhecimentos científicos	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra domínio dos conhecimentos científicos do ensino primário; • Demonstra domínio dos conhecimentos das ciências da educação relacionados com o ensino primário.
Domínio de habilidades profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Planifica e medeia o (PEA) Processo de Ensino e Aprendizagem de modo criativo, reflexivo e autónomo; • Avalia as necessidades, interesses e progressos dos alunos, adaptando o PEA a sua realidade; • Desenvolve e utiliza estratégias e meios estimulantes para o PEA de uma forma permanente; • Promove o autodesenvolvimento profissional.

Fonte: MINED (2011) – adaptado pelo autor

No que diz respeito ao pessoal, o Instituto de Formação de Professores possui corpo diretivo composto por um diretor, uma diretora adjunta pedagógica, um diretor adjunto administrativo, um diretor adjunto para o internato e uma coordenadora da escola anexa. No concernente aos formadores, a instituição tem um total de 42 dos quais 28 do sexo

masculino e 14 de sexo feminino. Ainda dentre estes professores, 1 possui o nível médio, 35 o nível de licenciatura, 1 especialista estrangeiro e 5 com o nível de mestrado. O corpo administrativo é composto por 44 funcionários dos quais 25 do sexo masculino e 19 de sexo feminino (IFP-quadro estatístico/2016).

Quanto à população estudantil em 2016, o instituto havia matriculado cerca de 385 formandos dos quais 197 do sexo masculino e 188 do sexo feminino. Por nível eram distribuídos da seguinte maneira: o primeiro ano com 162 formandos dos quais 83 do sexo masculino e 79 do sexo feminino; segundo ano com 112 formandos dos quais 53 do sexo masculino e 59 do sexo feminino e; terceiro ano com 111 formandos dos quais 61 do sexo masculino e 50 do sexo feminino. Neste universo de 385 formandos, a maioria estavam em regime de internato 317 professores em formação e os restantes 68 viviam fora do internato da instituição (IFP-quadro estatístico/2016).

1.5 Questões de pesquisa

Tendo em conta o questionamento feito no momento do levantamento do problema, colocamos as seguintes perguntas orientadoras:

1. Que tipo de diversidade cultural existe no Instituto de Formação de Professores em estudo e, em que medida esta diversidade pode potenciar registo de conflitos como resultado de preconceitos/discriminação étnico-culturais que impactam a harmonia social?
2. Qual é o perfil da liderança do instituto e como é que aborda aspetos relacionados com a diversidade cultural e que instrumentos usam para garantir harmonia entre várias culturas?
3. Que ferramentas e competências interculturais os professores em formação adquirem ao longo do curso que possam permitir que estes sejam portadores e disseminadores destas, no exercício da profissão docente nas comunidades onde estiverem inseridos?
4. Qual é o perfil básico tido em conta para a admissão de formadores na instituição e em que medida estes promovem a interação cultural entre seus formandos?
5. Que objectivos pelos quais a escola anexa foi criada e até que ponto ela contribui para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos professores em formação no âmbito da diversidade cultural?

1.6 Objectivos do estudo

- ✓ Examinar a presença da diversidade cultural no instituto de formação de professores, procurando identificar a existência ou não de conflitos como resultado de discriminação étnico-cultural com vista a aferir o seu impacto.
- ✓ Identificar o perfil da liderança do instituto e como é que aborda aspetos relacionados com a diversidade cultural e que instrumentos usam para garantir harmonia entre várias culturas.
- ✓ Conhecer as ferramentas e competências interculturais que os professores em formação adquirem ao longo do curso que possam permitir que estes sejam portadores e disseminadores no exercício da profissão docente nas comunidades onde estiverem inseridos.
- ✓ Conhecer o perfil básico tido em conta para a admissão de formadores na instituição e em que medida estes promovem a interação cultural entre seus formandos.
- ✓ Identificar os objectivos pelos quais a escola anexa foi criada e até que ponto ela contribui para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos professores em formação.

1.7 Aspectos inovadores que o estudo deverá transportar

No que diz respeito aos aspetos inovadores, o estudo poderá contribuir para mudanças na sociedade no que diz respeito à forma de interação ou relações sociais entre as pessoas com manifestações socioculturais distintas, construindo-se uma sociedade mais integrativa, tolerante e democrática por um lado e, incentivando-se a criação de medidas educativas e planos curriculares mais adequados a realidade da mesma sociedade caracterizada por enorme diversidade sociocultural. Acreditamos que esta investigação vai servir de potencial para redução de conflitos étnicos que tem tomado forma ao longo dos tempos em Moçambique.

Poderá contribuir ainda para formação de professores com visões multiculturais o que vai fazer com que ao longo das suas atividades lectivas transmitam aos seus alunos os valores éticos e fora de preconceitos perante manifestações culturais distintas, promovendo a interculturalidade.

Poderá, igualmente, ser útil para novas pesquisas relacionadas com o tema nos mais variados aspetos culturais que a sociedade moçambicana comporta e fazendo com que esta mude de atitude considerando a diversidade cultural como elemento de orgulho e harmonia e não gerador de conflitos entre moçambicanos.

1.8 Questões éticas

A questão das exigências éticas é importante para os investigadores particularmente os da área de educação, pois, “o processo de investigação tem como objeto de estudo a aprendizagem e o comportamento dos seres humanos, muitas vezes ainda crianças, ele pode dificultar, prejudicar, tornar-se enganoso ou afectar de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que participam nesse processo” (Tuckman, 2012, pp.65,66).

Tuckman (2012), identificou cinco considerações éticas que devem ser tidas em conta numa investigação que respeita questões éticas.

1. O direito a um consentimento informado – isto significa que os participantes devem ser informados sobre a investigação de a obter o consentimento formal destes e, no caso em que o público-alvo seja formado por crianças, a autorização deve ser pedida aos pais destas.
2. Direito a privacidade – esta consideração indica que os participantes gozam o direito de omitir determinadas informações sobre si próprios, ou seja, o investigador deve evitar perguntar sobre a vida pessoal que não tenha muita relação com a pesquisa.
3. Direito a permanecer no anonimato – isto quer dizer os participantes não devem ser expostos, ou seja, não se tornar público os dados pessoais como por exemplo a sua identidade, ocupação, turma entre outros.
4. Direito a confidencialidade – isto significa que os dados recolhidos não devem ser cedidos por pessoas alheias a investigação, ou seja, o investigador deve garantir nenhuma outra pessoa terá acesso livre aos dados, a sua codificação torna-se obrigatória.
5. Direito de contar com a responsabilidade do investigador – isto tem a ver com a sensibilidade do investigador sob ponto de vista da dignidade humana. Assim, os investigadores devem assegurar, particularmente, aos potenciais participantes que não serão prejudicados por terem participado.

Relativamente às exigências éticas acima arroladas, temos a convicção de que o estudo as observou e cumpriu na íntegra. Pois as identidades das fontes não foram expostas, ou seja, foram devidamente ocultadas incluindo a própria instituição estudada. Este posicionamento se justifica na medida em que, para além da preservação de suas identidades, as fontes tiveram conhecimento antecipado sobre a pesquisa, através de comunicados feitos pela direção do instituto e nos dias das entrevistas e distribuição de inquéritos o investigador sempre era acompanhado e apresentado às fontes, por um membro de direção, o que assegurou e facilitou a interação positiva entre investigador e as fontes.

Por outro lado, as fontes deram informações de forma livre, o que significa ausência de qualquer tipo de coação ou insistência por parte do investigador em questões que as fontes não quisessem responder. Observou-se a confidencialidade das informações obtidas, já que o acesso às mesmas estava reservado aos sujeitos envolvidos na pesquisa daí que foi garantida a codificação e não há possibilidade de registo de prejuízo às fontes.

CAPÍTULO II

2. Enquadramento teórico e conceptual

O estudo enquadra-se fundamentalmente em três linhas alicerçadas na educação, nomeadamente, liderança educacional, diversidade cultural e formação de professores. Para a linha teórica liderança educacional, são abordados dentre outros, aspectos relacionados com o papel da liderança nas organizações. Nesta linha, ainda são apresentadas as incontornáveis abordagens sobre teorias e estilos de liderança, com vista a identificar aquelas que mais se adequam para a temática em questão. Para a linha teórica diversidade cultural, o estudo apresenta dentre vários aspectos, a necessidade de promoção da educação intercultural no ambiente escolar e o impacto ou consequências da discriminação e preconceitos nas comunidades escolares em geral, bem como as possíveis origens de preconceitos e por consequência discriminações.

Quanto à formação de professores, o estudo demonstra a necessidade de uma formação orientada para diversidade cultural para permitir que os futuros docentes estejam habilitados de conhecimentos sólidos sobre diversidade cultural para que estes sejam elementos-chave na promoção de harmonia sociocultural no recinto escolar e na sociedade em que estiverem inseridos, ou seja, para que sejam portadores disseminadores da interculturalidade nestes ambientes.

O referencial teórico pesquisado mostra, ainda, a importância da liderança no processo educacional. As teorias apresentadas demonstram a variedade de definições sobre as áreas acima referenciadas. Dentre estas definições, o maior enfoque vai para a de “Liderança” por considerarmos como sendo peça importante na manipulação e articulação das demais definições eleitas para o presente trabalho. Assim, e numa forma detalhada, a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa, envolve as áreas de educação, liderança, liderança educacional, multiculturalismo/interculturalidade, diversidade cultural e formação de professores.

Dai que, são apresentados conceitos e abordagens de vários autores, que constitui suporte bibliográfico e, para melhor entendimento das abordagens apresentadas, achamos pertinente levar a cabo alguns conceitos e abordagens teóricas das áreas ora mencionadas iniciando com as da educação por considerarmos que o tema pesquisado tem seus alicerces

nesta área e não teria sentido abordarmos as questões de liderança educacional, diversidade cultural, formação de professores entre outros aspectos, sem nos referir da educação.

2.1 A Educação: significado, conceitos e tipos

A educação pode ser considerada como porta aberta para a vida do Homem, pois ela define o percurso sociocultural, económico e político do indivíduo. No nosso entender, não é ariscado se dissermos que, não existe nenhum ser humano vivendo em sociedade, que não tenha passado ou sido submetido à algum tipo de educação, seja tradicional ou formal. O que pode acontecer é a diferença de formas de educar dependendo do contexto e ambiente sociocultural que o indivíduo estiver inserido e também, das concepções políticas e práticas consideradas válidas pelas comunidades em questão.

Ela constitui um percurso que todo ser humano tem de seguir e, guiado por princípios aceites ou não pela sociedade. A aceitação do estilo de vida leva à harmonia social. A não-aceitação do estilo de vida dum indivíduo ou de indivíduos, pode resultar em conflitos. Dai, o indivíduo ou indivíduos, deve(m) aperfeiçoar os princípios que regem a caminhada rumo a harmonia social, cultural, política e económica de uma determinada comunidade ou sociedade como advoga Amado (2014),

Educação é uma caminhada de aperfeiçoamento que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros membros; o aperfeiçoamento e enriquecimento não são, deste modo, somente individuais mas, colectivos, devendo produzir mudanças desejáveis da sociedade e na cultura – muito especialmente na concretização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, bem como na intensificação de valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e amizade entre cidadãos e cidadãs, povos e civilizações (p. 21).

Enquanto isto, a Unesco (2009) indica que, para além da tarefa de transmissão de conhecimentos e desenvolvimento de conceitos, que é a base de aquisição das competências sociais e comportamentais, a educação é igualmente,

Transmite valores – na mesma geração, entre gerações e entre culturas. As políticas educacionais têm uma repercussão decisiva no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação pela e para a diversidade. Assim se garante o direito à educação, ao mesmo tempo em que se reconhece a diversidade das necessidades dos educandos (especialmente daqueles que pertencem a grupos minoritários, indígenas ou nómades) e a variedade dos métodos e conteúdos conexos. Em sociedades multiculturais, cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir as competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas (p. 15).

Assim, segundo Amado (2014),

As práticas e processos educativos, constituem com as realidades sociais e culturais a que se ligam, um triângulo em cujo centro, pela dinâmica interativa dos seus lados, se desenvolve um indivíduo com uma personalidade própria, se prolonga o processo de hominização e de humanização (pela actualização cultural e desenvolvimento do património cultural) e se processa uma integração socializadora (alimenta-se o dinamismo social) (pp. 21-22).

Desta feita, prossegue Amado, a educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano, um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento.

Enquanto isso, Brandão (2007) reforça o nosso raciocínio de que todo sujeito é submetido de qualquer jeito à algum tipo de educação ao afirmar que,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (p. 7).

Brandão (2007) esclarece ainda que as instituições de ensino, como por exemplo escolas, não têm monopólio sobre a educação pois,

Ela existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser (p. 13).

Numa outra perspectiva, para Ministério de educação e cultura de Moçambique (MEC, 1995),

A educação constitui um direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional (MEC, p.7).

Enquanto isso, para UNESCO (2016),

Educação é entendida como a aprendizagem deliberada, intencional, com um fim determinado e organizado. Oportunidades educacionais formais e não formais pressupõem certo grau de institucionalização. Entretanto, boa parte da aprendizagem é muito menos institucionalizada, se é que chega a sê-lo, mesmo quando é intencional e deliberada. Essa educação informal, menos organizada e estruturada do que a educação formal ou não formal, pode incluir actividades de aprendizagem que ocorrem no local de trabalho (como estágios), na comunidade local e na vida diária, em uma base auto-direccionada, direccionada à família ou direccionada à sociedade (P. 21).

Na Perspectiva de Vianna (2006) a educação em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido restrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Na perspectiva de Brandão (2007),

A educação é, como outras, uma fracção do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da

religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (pp. 10-11).

Na óptica de Cunha (2014) a educação é a busca de uma aspiração de um sonho, de um ideal, em que os professores e os alunos devem ter esse ideal, porque são responsáveis por trazer no seu pensamento e cação a concretização incondicional da diversidade, a utopia da ética pela aceitação e, só assim, teremos uma educação plena.

Devido aos aspectos acima indicados e porque não é de todo fácil lidar com eles, incluindo as constantes mudanças ambientais que são característicos no mundo globalizado, UNESCO (2016), no resumo executivo do trabalho intitulado “Repensar a educação rumo a um bem comum mundial?”, responsabiliza a educação para preparar indivíduos capazes de solucionar problemas provindos das turbulências como se indica: “as mudanças no mundo, atualmente, caracterizam-se por novos níveis de complexidade e contradição. A educação deve preparar indivíduos e comunidades para as tensões geradas por tais mudanças, tornando-os capazes de se adaptar e de responder a elas” (p. 8).

UNESCO (2016) reconhece o papel das tecnologias ao contribuir para a interatividade, troca de impressões, cooperação e até solidariedade, dando como resultado, a minimização das tais tensões. Por outro lado, igualmente sabe-se que ainda prevalecem alguns focos de intolerância cultural e religiosa, da mobilização política e de conflitos identitários.

Face a estes contrastes, uma vez mais, a Organização das Nações Unidas (ONU), apela ao sector da educação, para que urgentemente, encontre maneiras de responder a esses desafios, levando em conta as múltiplas visões de mundo e outros sistemas de conhecimentos, além de novas fronteiras em ciência e tecnologia, como os progressos em neurociências e os avanços na tecnologia digital.

Enquanto isto, Bokova (2016) entende que,

A educação é essencial para um marco mundial integrado de objectivos de desenvolvimento sustentável. Ela está no cerne de nossos esforços tanto de adaptação às mudanças quanto de transformação do mundo no qual vivemos. Uma educação básica de qualidade constitui o alicerce indispensável para a aprendizagem ao longo da vida em um mundo complexo e em rápida transformação (p. 16).

Por seu turno, Matsuura (2002), considera que,

A educação básica demanda o mínimo de conhecimentos e habilidades necessários para que um indivíduo seja capaz de contribuir plenamente para o seu meio ambiente local e estar no controle de sua própria vida. Num universo que se torna a cada dia mais interdependente, está evoluindo o conteúdo e, portanto, a própria ideia da "qualidade" da educação básica. Já não se pode mais reduzi-la a "ler, escrever e fazer contas". Ela, também, tem de ensinar as pessoas a ser, a fazer, a aprender e a viver juntas (p. 41).

Bokova (2016) ainda nos trás o seguinte saber importante,

Somente acesso a escola não é suficiente; precisamos de um novo enfoque na qualidade da educação e na relevância da aprendizagem, por meio do qual, crianças, jovens e adultos realmente aprendam. A escolarização e a educação formal são essenciais, mas precisamos ampliar nosso ângulo de visão a fim de estimular a aprendizagem ao longo da vida. Fazer com que as meninas frequentem a educação primária é vital, mas precisamos ajudá-las em todo o caminho para a educação secundária e além dela. Precisamos de um enfoque ainda mais forte em professores e educadores como agentes de transformação em todos os níveis (p. 16).

Bokova (2016) considera a educação como sendo força transformadora mais poderosa que não tem comparação com nenhuma outra catividade, já que, promove dignidade e direitos humanos, erradica a pobreza, aprofunda a sustentabilidade, constrói futuro melhor para todos, com base em igualdade de direitos e justiça social, respeito pela diversidade cultural, solidariedade local e internacional, bem como responsabilidade compartilhada, que são aspectos fundamentais de nossa humanidade comum.

Das abordagens anteriormente apresentadas, naturalmente sem querermos minimizar a importância dos demais autores, chamou-nos maior atenção os posicionamentos do Matsuura (2002), ao considerar a educação básica como algo que condiciona a qualidade de todo processo educativo do homem. Consideramos de feliz este ponto de vista, na medida em que, no nosso país (Moçambique) temos este défice, de qualidade da educação neste nível, pois, muitos alunos chegam a 7^a classe com sérios problemas de leitura e escrita. Como não bastasse, alguns chegam a fazer 10^a classe ainda com algumas dificuldades neste processo.

Esta situação tem comprometido todo processo educativo nos níveis subsequentes. Por estas razões, nos identificamos com este posicionamento de Matsuura (2002), pois, entendemos que no contexto moçambicano, se quisermos que a educação funcione como força transformadora mais poderosa que não tenha comparação com nenhuma outra catividade, que promova dignidade humana, futuro melhor para todos, igualdade de direitos e justiça social, respeite a diversidade cultural, bem como responsabilidade

compartilhada, que são aspectos fundamentais da humanidade como afirmou Bokova (2016).

Desta forma, somos de opinião de que é imperioso que as autoridades competentes do país melhorem cada vez mais a qualidade de ensino do nível básico para assegurar a qualidade nos níveis subsequentes. E ainda se pretendermos assumir a educação como uma caminhada de aperfeiçoamento em que os membros de uma comunidade humana realizam com ajuda e apoio de outros membros de acordo com Amado (2014), não nos resta mais nada do que apostar no investimento cada vez maior para o sector da educação com grande enfoque para a formação de educadores capazes e comprometidos com o desenvolvimento integral deste país que se chama Moçambique.

Por outro lado, acolhemos os pontos de vista de Brandão (2007) ao dar importância especial à educação transmitida de geração para geração fora do ambiente escolar. Ao nosso ver, este tipo de educação, de alguma forma contribui para o sucesso ou fracasso da educação oficial, pois, as manifestações comportamentais do Homem, muitas vezes têm a ver com o tipo de educação que este recebe ou recebeu no contexto ambiental em que cresceu. Se este ambiente for recheado de valores que tendem para o respeito ao próximo, amor ao outro e de comportamentos socialmente aceites, então a educação escolar se beneficia dos resultados deste tipo de educação.

No sentido inverso, ou seja, se a educação comunitária, caseira ou familiar não preparar devidamente o individuo para o respeito do outro, a educação oficial pode ter grandes dificuldades de produzir homens e mulheres voltados para o desenvolvimento sociocultural, pois, teria que começar de zero para moldar os comportamentos desviantes em socialmente aceites. Dai que somos obrigados a ter que afirmar que, a educação comunitária, familiar ou caseira dos meninos e meninas, é de crucial importância para trabalho da educação oficial.

2.1.1 Tipos de educação

Os conceitos e argumentos anteriormente apresentados deixam claro que podem existir vários tipos de educação dependendo do local onde ela é transmitida ou apreendida, pois, pode-se adquirimo-la através da família, comunidade, escola e/ou em outras organizações afins. Sobre o assunto, Carvalho (2012) distingue três tipos de educação nomeadamente a formal, a não formal e a informal argumentando da seguinte forma:

Há muito tempo que é ressaltado que a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre no dia-a-dia e durante toda a vida das pessoas e que não fica limitado aos espaços das escolas e às situações formais de ensino. Em função disso, muito tem sido escrito sobre as várias modalidades da Educação: a Educação Formal, a Educação Informal e a Educação Não-Formal (p. 5).

Quando falamos da educação, o que nos aparece na mente é a existência de uma instituição onde ela é organizada o que pressupõe a escola, onde há alguém que ensina ao outro. Na verdade esta visão é certa, mas não suficiente para indicarmos a abrangência que o termo educação de facto representa para o ser humano. O termo “escola” simboliza o local onde se aprende a ciência, a arte e a até comportamentos considerados aceitáveis e que orientam a vida dos alunos.

Assim, Carvalho (2012) apresenta o significado do termo escola e assegura que as pessoas podem ficar surpreendidas ao saberem que a palavra “escola” vem da palavra grega “skolé”, cujo significado é algo parecido a do “lugar de ócio”, isso porque eram espaços onde as pessoas reuniam-se para participar de discussões e para aprender umas com as outras, em um ambiente livre das pressões externas. E só posteriormente, segundo Carvalho, a escola tornou-se o espaço institucional onde se realiza a Educação Formal, especialmente das criança e dos jovens. Desta feita, Carvalho (2012) considera Educação Formal como sendo aquela que é:

Garantida pelos sistemas educativos formais que caracterizam-se por um processo gradativo de etapas a superar (anos académicos), organizadas por disciplinas e programas curriculares aprovados e reconhecidos pelos órgãos competentes. O avanço nessas etapas do processo educativo formal é regulado por processos de avaliação e de certificação ou diplomas (p. 5).

Segundo o autor, isto significa que, a Educação Formal segue diretrizes educacionais centralizadas e enquadra-se em estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas e fiscalizadas por órgãos dos governos nacionais. Enquanto isto e, de acordo com mesmo autor, a educação não formal seria aquela mais autónoma, menos hierárquica e menos burocrática onde, os programas não seguem obrigatoriamente, um sistema sequencial de "progressão", podendo ter duração variável e podem conceder ou não certificados de conclusão.

As práticas, na maioria deste tipo de educação, são realizadas pelas organizações da sociedade civil, visando alcançar diversos objectivos de acordo com a área de atuação podendo ser realizadas no âmbito de:

Trabalho comunitário, da intervenção social, do serviço voluntário, das acções de associações de todos os tipos, ou seja, no âmbito da actividade de organizações não-governamentais ao nível local,

nacional e internacional. Também têm sido realizadas em outros espaços de aprendizagem tais como as empresas privadas e as instituições públicas (Carvalho, 2012, p. 7).

A característica básica da educação não formal, segundo este autor, é a grande variedade de temáticas, dimensões da aprendizagem abordadas e formatos que assume: desde o ensino de uma prática profissional à sensibilização para a cidadania e desde *workshops* a visitas de campo. As ações deste tipo da educação variam em termos de duração, de localização, de tipo e número de participantes, de perfil das equipas de formadores que devem ser qualificados na área em questão.

Carvalho (2012) dá-nos a saber que, a educação não formal diferencia-se da educação formal especialmente pela participação voluntária dos formandos e pelas relações mais horizontais, não hierárquicas, entre o formador e o grupo de aprendizes. Quanto às temáticas e às dimensões da aprendizagem, a educação não-formal veicula e promove um vasto conjunto de valores sociais e éticos tais como a defesa dos direitos humanos, a promoção da paz, a solidariedade e a justiça social, o diálogo inter-relacional, a cidadania democrática e a aprendizagem intercultural, valorizando as dimensões do saber-se.

Em função do acima exposto, Carvalho explica que a educação não-formal tem-se destacado pela utilização e pelo desenvolvimento de métodos de aprendizagem participativos e cativos, baseados na experiência de cada formando e em seu protagonismo no processo de aprendizagem e tem dado contribuição relevante em termos de inovação nas técnicas e materiais pedagógicos. Por outro lado, Carvalho (2012) caracteriza a Educação informal como sendo aquela que engloba:

Todas as situações em que as pessoas aprendem (com maior ou menor intenção de aprender), a partir da experiência vivida, da resolução dos problemas do dia-a-dia, da interação com as pessoas, dos livros que lêem, do que vêem na televisão ou cinema, enfim, das inúmeras experiências quotidianas. É fácil perceber que a educação informal não é necessariamente organizada ou orientada e que confunde-se com o processo de socialização dos indivíduos (p. 5).

Verificamos que este último tipo de educação, a sua prática assemelha-se com aquilo que de forma vulgar chamamos por educação tradicional sob ponto de vista de local onde ela é adquirida (em casa, na comunidade ente outros). É deste tipo de educação que a seguir apresentamos.

2.1.2 Educação tradicional

Falar da educação tradicional pode ser interpretado pelo menos de dois modos, porque existem autores que consideram educação tradicional a maneira pela qual o professor

transmite as matérias, ou seja, o período em que o professor seguia rigorosamente o plano do estudo como ele foi estabelecido onde, o aluno era o mero receptor do conhecimento e o professor considerado único detentor do mesmo conhecimento, como considera Correia (s/d), a educação tradicional, trata o aluno como objecto a modelar e equipar do exterior por um processo de transmissão do saber do professor para o aluno, não reconhecendo ao educando o estatuto de sujeito com iniciativas e ações, comprometendo o desenvolvimento do processo de personalização do que aprende.

Ainda existem outros autores que consideram a educação tradicional, aquela que é transmitida na família, na comunidade e sociedade tradicional, ou seja, aquela que aprendemos desde a tenra idade até ao fim da nossa vida e, que é transmitida de geração em geração. As abordagens que aproximam esta linha do pensamento, são as da Leão (1999) ao afirmar que,

Um aspecto importante da escola tradicional é que ela se preocupa em transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade. Possibilitar que todo esse acervo cultural seja objecto de aprendizagem é um dos méritos da escola tradicional. É óbvio que os conteúdos escolares têm de ser valorizados e efectivamente ensinados ao aluno. O que se discute é a forma mais adequada de realizar este contacto dos alunos com os conteúdos curriculares (p. 203).

Para este trabalho, adoptamos esta última perspectiva, por essa razão vamos abordar ao longo desta parte, os ritos de iniciação que constitui um dos aspectos relevante para educação tradicional na África Bantu. É sabido que onde há tradição existe cultura e onde existe cultura há ensinamentos que podem tomar vários sentidos e significados dependendo de ângulo de visão e do contexto ambiental circundante.

Sabe-se igualmente que, qualquer mudança não negociada, ou seja, imposta, pode criar algum sentimento de revolta na mente dos que as suas tradições estão sendo ridiculizadas e desprezadas. A consequência desta ação é, o desvio e desmantelamento da educação que outrora existia e por consequência o empobrecimento da educação imposta, já que a resistência nestes casos é irreversível.

Sobre este aspecto, Mondlane (1995) afirmou que, no geral, os colonialistas desprezaram e ignoraram a cultura e a educação tradicionais africanas, tendo-as assaltado, instituindo uma versão do seu próprio sistema educacional, totalmente fora do contexto, que viria a desenraizar o africano do seu passado e a força-lo a adaptar-se à sociedade colonial. Mondlane (1995) afirma que nos territórios ocupados pelos portugueses, a educação do africano tiveram duas finalidades: formar um elemento da população que serviria como

intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo pelos seus próprios antecedentes.

O desprezo pelos antecedentes que Mondlane se refere acima, até certo ponto, criou resistência das populações de algumas zonas de Moçambique como por exemplo, a zona costeira da província de Nampula. Nesta zona, as resistências, em parte, deveram-se ao desrespeito dos usos e costumes que vigoravam desde séculos, como por exemplo o consumo de carne de porco e/ou carne não (hallal) “carne de animal morto sem se obedecer os rituais muçulmanos-duah” entre outras situações.

De acordo com os relatos que o autor deste trabalho teve a oportunidade de escutar dos seus familiares e comunidades locais, desde a sua infância, a resistência foi tão forte, ao ponto dos pais e encarregados de educação pagarem aos chefes locais, para que estes não alistassem os meninos em idade escolar para frequentar a escola. Estas resistências culminaram com baixos níveis de escolaridade da população destas zonas, em relação outras regiões do país. Este cenário veio a melhorar depois da Independência Nacional, como resultado de forte sensibilização por parte do poder político. Afinal, o que será a educação tradicional? Qual será o seu papel na vida das pessoas? Será que tem importância? Ao longo deste trabalho tentaremos responder estes questionamentos.

Gasperini (1989) considera a educação “tradicional”, como sendo uma educação informal, praticada principalmente nas zonas rurais.

Para Greia (2015) a educação tradicional é aquela em que as crianças e adultos aprendem para a vida e por meio da vida, sofrendo tripla integração: pessoal, social e cultural, onde a aprendizagem se faz por meio de imitação aos adultos detentores do conhecimento durante as atividades diárias, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar. Esta formação de acordo com autor, é simultaneamente integral e universal. Integral porque abrange todo o saber da comunidade e universal porque todos podem ter acesso ao saber e ao fazer da comunidade.

Olhando para a abordagem de Greia, não seria ariscado afirmar que a educação tradicional está inserida dentro daquilo que podemos chamar de parâmetros tradicionais socialmente aceites. Os ensinamentos são recebidos desde os primeiros anos de vida das pessoas e não

cessam uma vez que o Homem nasce e morre a aprender. Este tipo de educação, regula a vida social, económica e cultural e, em algum momento, pode servir de base para a aceitação ou não, de comportamentos dos meninos na educação formal.

O bom comportamento, respeito ao próximo, a ajuda mútua, respeitar e cumprimentar os mais velhos, a higiene, o trabalho, entre outros aspectos sociais, são primeiramente ensinados em casa, nas famílias e comunidades, sendo que a escola, se beneficia dos seus resultados. Por exemplo, ao dizer-se que este ou aquele menino é mal-educado ou malcriado, implicitamente refere-se, e tem a ver com a educação tradicional e não oficial. Desta forma, a educação tradicional constitui sim, a base da vida do ser humano, daí que consideramos que a sua importância é inquestionável e o seu papel é fundamental para a formação de homens e mulheres que cada estado almeja.

No entanto, em parte não concordaríamos com Gasperini, quando afirma que a educação tradicional é praticada apenas nas zonas rurais. Pelo menos em Moçambique não é assim, pois, a transmissão do conhecimento tradicional tem lugar mesmo nas zonas urbanas. Pode existir alguns aspectos da educação tradicional que se realiza nas zonas rurais, ou pode ser que a forma de transmissão é um pouco diferente, mas na verdade é que nas zonas urbanas há transmissão sim, de conhecimentos relacionados com educação tradicional porque, se assim não fosse, a educação formal nos centros urbanos, enfrentaria muitas dificuldades em formar os indivíduos, já que teria que iniciar todos ensinamentos mesmo os que deveriam se aprender nas famílias.

Por seu turno, Vassoa (2010) defende que os programas de ensino no sistema educacional africano devem ter compromisso com as transformações sociais e uma educação que esteja na linha da frente do processo de formação íntegra de cidadãos, para que estes tenham o sentido da cidadania, com vista a pensar e agir com base na ética, democracia, da responsabilidade social, do interesse colectivo, da paz e da convivência social, da solidariedade humana, do respeito ao próximo e da inclusão social.

Vassoa (2010, p.67) sustenta a defesa acima nos seguintes termos “se a educação e cultura forem conduzidas para dividir as pessoas e inibir o desenvolvimento, dividirão as pessoas e inibirão o desenvolvimento; se a educação e a cultura forem orientadas para unir os

indivíduos e possibilitar o desenvolvimento, unirão os indivíduos e possibilitarão o desenvolvimento”.

De acordo com este autor, os estados africanos devem prestar muita atenção em todos campos socioculturais, com enfoque na educação. Porque segundo ele, a educação é uma das principais chaves para o desenvolvimento integral de indivíduos e sociedade. Vassoa reconhece que, gradualmente, o africano tem vindo a conquistar a sua dignidade e respeito, mas, esta conquista deve implicar ao mesmo tempo, educar as pessoas que pensam que os seus valores e culturas são as mais importantes, deve significar ainda, ensinar aos formadores e seguidores de regimes expansionistas a respeitarem as diferenças no mundo e apostarem na convivência baseada em cooperação e negociação, e não na força física ou noutras formas de imposições.

2.1.2.1 O papel da educação tradicional

A educação tal como a cultura são aspectos estritamente relacionados com a própria existência do ser humano. Não existe nenhuma pessoa desprovida de educação muito menos de cultura, o que pode acontecer é que esta pessoa pode ter uma educação e/ou cultura diferente e transmitida de formas distintas. Não queremos aqui levantar polémicas a volta deste assunto, apenas pretendemos dizer que há vários tipos de educação e de educar, partindo de casa, da comunidade indo para escola e outras eventuais instituições que possam desempenhar um papel educativo. Com efeito, como afirma Moreira (2009, p. 60) a educação é “um processo vasto com a presença de vários protagonistas que utilizam diferentes estratégias e tecnologias e que se situam maioritariamente na família, na escola e nas comunidades”.

Em casa aprendemos a gatinhar, a dar os primeiros passos da vida (andar), a falar, a cumprimentar, a contar, a comer duma determinada forma, por ai em diante. Na comunidade aprendemos outros comportamentos sociais que nos permitem que sejamos aceites nas mesmas. Na escola, ou seja, onde existe a educação formal, iniciamos os primeiros ensinamentos da ciência. Todos estes pequenos exemplos são ensinamentos que podem nos valer para vida toda, dependendo da maneira que assimilamos e apreendemos o que é importante ou socialmente aceite.

Assim, a educação é um direito de cada cidadão e tem grande importância para a vida e o desenvolvimento do mesmo cidadão, como afirma Gasperini (1989) a educação é a estrada

mestra para a preparação dos recursos humanos necessários ao crescimento de um país e ao seu desenvolvimento.

Sobre o papel da educação tradicional Naoque (2014, p. 29) aborda-a através de ritos de iniciação da seguinte forma “os ritos de iniciação contribuem para a formação da cidadania uma vez que os seus conteúdos regem as boas maneiras de vivência e convivência entre as pessoas: respeito mútuo entre as pessoas, as identidades superiores e o saber ser, estar e fazer”.

Enquanto isto, Braço e Casali (2007) abordam com base em ritos de iniciação que consideram-nos como uma prática educativa comum em muitas comunidades autóctones em Moçambique. Neste tipo de educação segundo os autores, o individuo é formado para obter direitos e conhecer os seus deveres sociais. Neste sentido, os ritos de iniciação tornam-se, uma “escola do cidadão”, na medida em que proporciona ao iniciando a aquisição de saberes mais supremos da sua sociedade e/ou comunidade.

Braço e Casali (2007) olham para a escola dos ritos de iniciação como uma salvação para o resgate de identidades culturais autóctones através de aquisição dos saberes comunitários que sempre foram ofuscados pela escola oficial, atendendo e considerando que a iniciação forma indivíduos úteis à sociedade já que adquirem personalidades aceites pela mesma sociedade.

Pelos vistos, a educação tradicional desempenha um papel crucial para o desenvolvimento individual e colectivo dos povos de África Bantu, em que Moçambique faz parte. No entanto, os sistemas educacionais, desenhados ao longo da história, ignoraram as manifestações socioculturais destes povos, o que propiciou a marginalização dos saberes autóctones incorporando-se em seu lugar, aspetos culturais importados doutros povos e impostos pelos seus defensores.

No caso de Moçambique verificou-se o mesmo cenário. Se no tempo colonial o povo moçambicano foi imposto a ignorar as suas raízes culturais, depois da Independência Nacional, não houve tentativa de rápida resgate destas, apenas nos últimos anos é que se fala com alguma frequência sobre elas, testemunhada pela introdução do currículo local (CL) que segundo (INDE, 2015, p. 10) “é uma componente do currículo nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada Disciplina”.

Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade e ensino bilingue, embora de forma gradual. Braço (2008) na sua dissertação de mestrado, com o título “Educação pelos Ritos de Iniciação: Contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo oficial das escolas de Moçambique” sintetiza o contributo do currículo local para a educação como ilustra o quadro a seguir.

Quadro 2.1: Contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo oficial

Disciplinas	Conteúdos: currículo local – saberes de práticas de iniciação
Ensino bilingue	Línguas Bantus <ul style="list-style-type: none"> • Características • Língua Sena Literatura Oral tradicional: <ul style="list-style-type: none"> • Contos, provérbios, lendas e fábulas. • O mito e a explicação dos fenómenos. O sentido e a importância da literatura oral tradicional. Formas de tratamentos na língua Sena.
Matemática	Etnomatemática: uso de jogos tradicionais para desenvolvimento do pensamento lógico.
Ciências sociais	Caia: <ul style="list-style-type: none"> • Localização geográfica • Processo histórico de sua fundação O Vale de Zambeze <ul style="list-style-type: none"> • Características geográficas • Os principais afluentes do rio Zambeze • Atividades socioeconómicas. • A agricultura: as culturas e seus períodos. A pesca <ul style="list-style-type: none"> • A caça • Cheias: causas e consequências socioeconómicas e culturais. Estudo comparativo: ciência e mito da tradição cultural ma-sena (explicação dos fenómenos naturais).
Ciências naturais	Fauna e flora local Agricultura: <ul style="list-style-type: none"> • Culturas agrícolas locais. • Técnicas agrícolas locais. Alimentação: <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de alimentos e valor nutritivo. • Frutas silvestres, Fenómenos naturais: <ul style="list-style-type: none"> - Explicação tradicional (mitos). Sexualidade: Higiene, relações do género, casamentos tradicionais;
Educação visual e ofícios	Instrumentos locais: (armadilhas para caça e pesca, esteiras, chapéus e outros objetos de arte e de sustentação económica); O Barro: importância e uso.
Educação musical	O ritmo e a musicalidade nas tradições culturais Músicas e Cantos tradicionais Instrumentos musicais tradicionais O canto, música e a nas cerimónias tradicionais.

Educação física	Jogos e brincadeiras tradicionais. Danças tradicionais.
Educação moral e cívica	A Disciplina <ul style="list-style-type: none"> • Normas tradicionais. • Estudo comparativo entre a disciplina tradicional e escolar. Organização sociocultural dos ma-senas <ul style="list-style-type: none"> • A família e os graus de parentesco Processos educativos tradicionais Relações na tradição: <ul style="list-style-type: none"> • Humanas: como os pares, com os mais velhos e com o sexo oposto. • Ambientais: lugares, plantas e animais sagrados. • Sobrenaturais: os antepassados Ritos e cerimónias tradicionais: nascimento – puberdade – casamento – morte. Sexualidade: <ul style="list-style-type: none"> • Casamentos prematuros • Poligamia.

Fonte: Braço (2008, pp. 111-113)

Importa destacar sobre a introdução do Ensino Bilingue que de acordo Plano curricular de Ensino Básico de 2003 (PCEB, 2003),

É o uso de duas ou mais línguas no ensino onde no caso de Moçambique, a Educação Bilingue consiste no uso de uma língua moçambicana de origem Bantu, língua materna do aluno (L1) e da língua oficial, o Português, que, de uma forma geral, constitui a sua Língua Segunda (L2) (p. 82-83).

Este tipo de ensino e aprendizagem em Moçambique, que vigora desde 2004, no Ensino Primário coexistem duas modalidades de ensino: Monolingue em Português e Bilingue (línguas Moçambicanas e Português) (INDE, 2015) e é organizado em dois graus e três ciclos, como testemunham as passagens do Plano curricular de Ensino Básico de 2003 (PCEB, 2003), “o currículo do Ensino Básico tem 7 classes organizadas em 2 graus. O Ensino Primário do 1º grau (EP1), está dividido em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente à 1ª e 2ª classes e o 2º, à 3ª, 4ª e 5ª classes. O 2º grau compreende à 6ª e 7ª classes correspondentes ao 3º ciclo” (PCEB, 2003, p. 24). Ainda de acordo com PCEB (2003), os programas de ensino bilingue,

São conduzidos em duas línguas: Línguas Moçambicanas e Portuguesa. Onde a Língua Portuguesa é, numa primeira fase, uma disciplina (1º ciclo) e progressivamente vai-se tornando meio de ensino de algumas disciplinas (2º Ciclo). Enquanto as Línguas Moçambicanas são meio de ensino na 1ª fase, e disciplina de estudo da própria língua (1º ciclo). Na 2ª fase (2º ciclo), as Línguas Moçambicanas são meio de ensino de algumas disciplinas e continuam a ser disciplinas de estudo das próprias línguas. Por fim na 3ª fase (3º ciclo), as Línguas Moçambicanas são apenas disciplinas de estudo e a Língua Portuguesa meio de ensino e disciplina de estudo da própria língua (pp. 36-37).

Ainda de acordo com PCEB (2003) “no Ensino Primário do 2º Grau (EP2), os alunos têm a possibilidade de aprender uma Língua Moçambicana como disciplina facultativa” (p. 42).

Tabela 2.1: Programa de ensino bilingue

Disciplinas-áreas do conhecimento	Graus, Ciclos, Classes e carga horária semanal						
	EP1 ou 1º Grau					EP2 ou 2º Grau	
	1º Ciclo		2º Ciclo			3º Ciclo	
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Língua Portuguesa	4	5	7	7	8	7	7
Línguas Moçambicanas	8	7	5	3	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	2	2	2	2	2	1	1
Matemática	8	8	6	6	6	6	6
Ciências Sociais				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	1	1
Ed. Moral e Cívica						2	2
Total	28	28	28	28	28	30	30

Fonte: plano curricular do ensino básico – PCEB (2003, p. 43)

Para operacionalização do ensino bilingue, no programa de ensino básico (2001), foram previstas 11 línguas nomeadamente: Emakwa, Cinhyanja, Cinyungue, Cisena, Cindau, Xichangana, Xirhonga, Tshwa, Yao, Makonde e Echwabo.

Enquanto isto, no Plano Curricular do Ensino Básico (2003) foram selecionadas mais seis somando 17 línguas, onde foi tido em conta factores linguísticos, geopolíticos, históricos e o número de falantes, o quadro a seguir está a distribuição por províncias as línguas escolhidas onde as em itálico, são as novas seis.

Quadro 2.2: distribuição de línguas selecionadas para ensino bilingue por província

Província	Línguas selecionadas
Cabo Delgado	Emakwa, Shimakonde e <i>Kimwane</i>
Nampula	Emakwa (interior/litoral)

Niassa	Emakwa, Cinhyanja e Ciyao
Zambézia	<i>Elomwé</i> e Echuwabo
Tete	Cinyungwe e Cinhyanja
Sofala	Cisena e Cindau
Manica	Cindau e <i>Citewe</i>
Inhambane	<i>Citshwa</i> ; <i>Gitonga</i> , Cicopi e Cindau
Gaza	Xichangana e <i>Cicopi</i>
Maputo	Xhironga e Xichangana

Fonte: plano curricular do ensino básico – PCEB (2003,PP.65-66) adaptado pelo autor

As línguas moçambicanas escolhidas servem de meio de ensino numa primeira fase e de disciplina curricular na segunda fase, como se explica na passagem a seguir,

O Ensino Primário está estruturado por ciclos de aprendizagem e o desenvolvimento do modelo bilingue adoptado tem em conta este aspecto, onde dos vários modelos existentes, Moçambique optou por um modelo transicional com algumas características de manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos. Assim, no programa bilingue moçambicano, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças e a língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como *disciplina* e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso, em que a língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana disciplina (PCEB, 2003, P.31).

Depois de apresentados exemplos concretos de conteúdos locais que contribuem para o currículo oficial e ainda as línguas escolhidas para implementação do ensino bilingue, somos de opinião de que os mesmos são de grande importância para revitalização dos saberes locais e enriquecimento dos saberes “oficiais”, pois estabelecem uma ponte de ligação entre os dois tipos de conhecimento. Mas, para que os conteúdos das disciplinas de currículo local seja leccionados com sucesso, vai necessitar de professores melhor preparados e, devido este défice percebido, Chamo (2014) idealiza como que currículo de formação de professores contendo saberes locais deveria ser operacionalizado para que os formandos possam responder de forma positiva na carreira docente propondo que,

Os saberes locais devem estar incorporados numa disciplina curricular independente a fim de serem tratados com maior autonomia. Isto aconteceria em dois momentos: um teórico e outro prático. O momento teórico caracterizar-se-ia pela abordagem na sala de aula, cujos conteúdos de ensino seriam o conceito, características, objectivos, importância, formas de recolha, instrumentos de recolha e metodologias de recolha, no sentido de munir os futuros professores de conhecimentos, habilidades para um melhor desempenho das suas responsabilidades na escola. No momento prático, os formandos, acompanhados pelo formador, de forma individual ou em grupo, poderiam realizar actividades nas comunidades vizinhas ao IFP realizando entrevistas e dialogando com os membros da comunidade previamente identificados pelos formadores ou direcção da escola. Poder-se-ia ainda, programar visitas de estudos aos locais onde as artes e os ofícios se mostram existentes como as carpintarias, oficinas e outros locais, com o objectivo de verificar as actividades realizadas, criando, igualmente, a oportunidades de observar as formas de relacionamento escola-comunidade (p. 235).

No que diz respeito ao ensino bilingue em marcha no sistema educacional moçambicano, consideramos um avanço embora pela forma como foi desenhado não vislumbre garantias de que vai resolver o problema de falta da coesão entre os moçambicanos, em termos identitários, pelo menos a curto e médio prazos, pois, para além das línguas do sul não servirem de disciplinas nas regiões centro e norte, das do norte não terem que se aprender nas regiões centro e sul e, das do centro, não terem sido integradas nas regiões norte e sul; verifica-se uma redução acentuada em termos de horas e alguma descontinuidade nos níveis escolares subsequentes. Por isso pensamos que, como meio de ensino para crianças que não se expressam em Português, os resultados até podem ser animadores, mas como algo que venha reduzir a ignorância das distintas línguas moçambicanas, temos certas reservas.

Em resumo, foram apresentados acima, exemplos de como a educação tradicional contribui para educação oficial, que em nossa opinião são importantes para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas com significado e que se iniciam em práticas e conhecimentos tradicionais. Isto significa que a educação tradicional desempenha um papel no processo de ensino e aprendizagem e na formação de homens e mulheres que podem ser úteis à sociedade e ainda mais desenvolvidas (Moreira, 2010). No entanto, a abrangência deste tipo de currículo carrega consigo dois constrangimentos.

O primeiro relaciona-se com a falta de professores preparados para o implementar e outro prende-se com a ainda incipiente abrangência, pois, são poucas escolas que estão a implementar este tipo de currículo, como testemunha Cossa (2007, p. 74) ao afirmar que “a implementação do ensino bilingue tornou-se oficial a partir de 2004, abarcando todas as províncias, sendo duas a três escolas em cada província no momento inicial”. E ainda Castiano (2005, p. 15) que indica: “na província de Manica foram seleccionadas as Escolas Primárias Completas (EPC) Josina Machel, nos arredores da Cidade de Chimoio, e a EPC Nhampassa, no distrito de Bárue a norte da província”.

Este factor (incipiente abrangência do currículo local) pode ser um obstáculo para o alcance dos objectivos almejados. Para reverter este cenário, entendemos que as estruturas competentes devem envidar esforços no sentido de potenciar cada vez mais a preparação de professores que tenham estas competências e de alargar o raio de ação deste tipo de currículo para mais escolas, incluindo as localizadas nos centros urbanos, com vista a se

promover esta forma de ensino e aprendizagem, ou seja, um ensino enraizado na diversidade das culturas locais, e que simultaneamente coloque em perspectiva este tipo de conhecimento conectando-o com uma cultura universal (Moreira, 2007).

2.1.2.2 Ritos de iniciação como parte da educação tradicional na África Bantu

Não podíamos falar de educação tradicional (educação de casa ou da comunidade) sem referirmos os ritos de iniciação pois, em muitas culturas africanas incluindo das moçambicanas, os ritos de iniciação são imprescindíveis na educação tradicional. Podemos dizer que os ritos de iniciação funcionam como um guião de vida para o indivíduo e também simbolizam a transição para vida adulta. Como a seguir teremos a oportunidade de acompanhar as abordagens de Altuna e outros, os ritos de iniciação fazem com que os homens e mulheres submetidos a este tipo de ato sejam considerados completos sob ponto de vista de ensinamentos e procedimentos dos saberes tradicionais.

A iniciação às sucessivas etapas da vida das pessoas – nascimento, puberdade, casamento, morte – adquire uma importância constitutiva fundamental. Em ela, a pessoa não se vai fazendo, completando, realizando. Só ela a situa no lugar religioso, social e ético exacto, a torna apta para os seus direitos e responsabilidades e lhe permite movimentar-se sem traumas e com eficácia na pirâmide vital interactiva (Altuna, 2014, p. 278).

Segundo Altuna (2014) os ritos de iniciação Bantu e negro-africanos, ainda não são bem conhecidos, não se chegou a se descobrir a sua complexidade. O negro guarda com maior sigilo e que neles viveu; há referências míticos-místicas que desconhecemos e utilizam linguagem e nomes cifrados, esotéricos, que nunca revelam ao estranho. Entre os segredos familiares clânicos e étnicos que os Bantu guardam zelosamente, os segredos sobre a iniciação ocupam lugar à parte.

A iniciação é algo contínuo dependendo do estágio social do indivíduo e também da região onde tem lugar, tal como afirma Altuna (2014, p. 279), a “iniciação converte-se numa operação de longa duração, num enfrentamento do homem consigo mesmo que não cessa senão com a morte; converte-se numa experiência que se enriquece dia-a-dia”.

De acordo com Altuna (2014), a iniciação do rapaz e da rapariga para a vida comunitária, os chamados “ritos de iniciação na puberdade” além de se apresentarem como os mais chamativos da cultura Bantu, revestem-se de grande significado e da mais valiosa exterioridade, pela forma que situam os jovens no seu lugar dinâmico da vida cultural,

social, política e religiosa do grupo, podemos considerá-los como fundamento da comunidade, o suporte da religião e a garantia da comunidade da solidariedade.

Assim, segundo Altuna, a consciência-experiência que o Bantu possui de ser pessoa responsável no dinamismo humano-místico arranca da iniciação, daí que o adulto não iniciado, não é gerado por esses ritos, é um indivíduo que não é apreciado; carece de estatuto de homem; permanece excluído da sociedade dos homens. As mulheres rejeitam-no e a sua condição de associal equipara-o a um ser estranho à comunidade.

Esta forma de representação e consideração do homem que foi ou não submetido aos ritos de iniciação, que Altuna refere, é semelhante do que se pratica na região costeira do norte de Moçambique, onde o indivíduo que não tenha sido submetido aos ritos de iniciação que coincide com a circuncisão masculino, não tem qualquer prestígio perante a sociedade local, chegando a ser considerado de criança. Este indivíduo, não participa em funerais, não tem palavra nos encontros familiares e é rejeitado por mulheres por causa da sua condição de impureza (por não ter feito circuncisão) e de ser comparado a uma “criança”. Este não é homem perfeito nem encontra espaço na sociedade por causa da sua ambiguidade. De forma um pouco mais abrangente, esta estranheza contra homens e também mulheres de origem Bantu que não tenham passado pelos ritos de iniciação igualmente pratica-se, nas regiões centro e norte onde a prática deste ato tradicional constitui modos vivendis, das populações locais.

A iniciação masculina, como dissemos na passagem acima, coincide com a circuncisão onde para além deste procedimento, o jovem iniciado é submetido aos ensinamentos sucessivos considerados socialmente válidos e aceites pela comunidade local e que conferem ao iniciado um novo estatuto social, como explica Altuna (2014, p. 279), a iniciação masculina completa-se através de ritos sucessivos nomeadamente: “separação da família e da comunidade; circuncisão; reclusão num local reservado (acampamento aberto na selva), situação marginal, ressurreição-regeneração e, saída e regresso à aldeia com a reintegração na comunidade na qualidade do homem novo”.

As etapas sucessivas que o autor refere, em parte, são as mesmas que se verificam no contexto moçambicano (na região costeira norte), excluindo apenas, o acampamento na selva que ultimamente, não se observa com regularidade, uma vez que, os iniciados são deixados em algumas casas, muitas vezes fora da selva.

A mudança de local de “reclusão” aliada à idade dos iniciados que tende a reduzir cada vez mais, entendemos que pode enfraquecer a aprendizagem destes, por duas razões: 1ª a reclusão dos iniciados em locais próximos de residências das comunidades ou aldeias, pode inibir a transmissão de alguns conhecimentos considerados segredos já que este ato, muitas vezes faz-se recorrendo aos cantos e danças que, por sua natureza, se procede em voz alta; e 2ª, a idade de cinco a oito anos que tem sido predominante ultimamente, pode não permitir a compreensão de alguns ensinamentos e limitar os mestres a transmitir estes saberes, com receio de serem posteriormente revelados por parte dos meninos iniciados depois que regressem às suas casas ou comunidades. O pensamento aqui expresso, parte de princípio de que, em todo o sistema educativo, o ensino inicial carrega consigo a qualidade ou não, dos futuros profissionais.

Isto é o mesmo dizer que, se o ensino inicial tiver deficiências, é mais provável que os níveis subsequentes venham a ter deficiências com menor ou maior impacto, razão pela qual, e na opinião do autor deste trabalho, baseando-se em observações e experiências de vida pessoais sobre o assunto, os factores antes indicados (local de reclusão e a idade reduzida), podem comprometer a aprendizagem do iniciado, mesmo sabendo que os ensinamentos tradicionais são contínuos e para vida toda, como nos faz entender Altuna (2014) ao considerar a iniciação como,

Uma escola para a vida porque para além da primordial função transformadora, os ritos de iniciação intentam dar ao iniciado, uma formação completa para que cumpra o seu papel na comunidade e constituem a principal instituição social dos povos que os pratica, uma vez que iniciam na vida do grupo, descobrem os mistérios ocultos e intentam conservar a classe dos homens como guardiã da tradição, da religião e da ética (p. 289).

Conseguem ser uma escola de conhecimento e de vida, onde o iniciado aprende as relações sobre o sagrado, a morte e a sexualidade e, este é preparado para sua função de homem, pois a mutação operada transforma-o em pessoa nova, com direitos e deveres sociais. No entanto, Altuna (2014) considera que esta escola por uma parte delimita a liberdade que esteve incontrolada e anárquica durante a infância. A iniciação, segundo o autor, adquire um valor educativo eficaz e estrutura a personalidade para toda vida. Os mestres ensinam o que o homem deve saber para cumprir com perfeição os seus compromissos sócio-político-religiosos.

Altuna (2014) afirma ainda que os ensinamentos têm em conta as funções que cada um deve desempenhar no grupo, preparam e proporcionam os meios para a sua realização, por

isso, emprega-se diversos processos mágicos das virtudes sociais mais valiosas. Para este autor, o ensino neste tipo de escola, caracteriza-se por ser teórico, vivo e experimental, que é praticado na selva, no rio e acampamento. Todo o ensino é explicado pelos mestres, através de pedagogia baseada em teoria e prática, e foi experimentada durante séculos, e é comunitária, onde o grupo ouve, comprova e realiza as práticas e experiências.

No role das características que Altuna traz para este tipo de escola, acrescentámos o facto de não haver nele, quaisquer registos ou apontamentos, muito menos livros físicos. Tudo é extraído daquilo que podemos considerar de “arquivos mentais” e transmitido de forma verbal e que deve ser captado e memorizado na mente dos iniciados. Aqui está outra justificativa da nossa consideração de possível enfraquecimento na retenção dos ensinamentos por parte dos iniciados, devido a sua condição etária. Porque custa-nos acreditar que um menino de cinco ou oito anos de idade, consiga reter o máximo dos conhecimentos transmitidos desta forma.

Até aqui vínhamos falando sobre a iniciação masculina, agora vamos abordar ritos de iniciação femininos, que normalmente surgem com a primeira menstruação. Com este fenómeno natural, as jovens são consideradas capazes de aprender as tarefas femininas onde são ensinados aspectos como: ser dona de casa, respeito pelo marido, cuidar dos filhos entre outros.

Sobre o assunto, Altuna (2014) afirma que os ritos de iniciação femininos não têm grande relevância nas sociedades matrilineares, mas, onde se pratica, as raparigas são iniciadas com o aparecimento da primeira menstruação como atrás tivemos ocasião de frisar. No entanto, segundo Altuna, em algumas sociedades as raparigas são iniciadas antes da primeira menstruação, outras ainda depois de passar dois ou mais anos depois desta. As iniciadas que devem se apresentar virgens, são instruídas e preparadas para todas funções femininas e normalmente duram poucos dias e realizam-se nas aldeias e na casa paterna.

À semelhança dos masculinos, nos ritos de iniciação femininos, as iniciadas adquire novo estatuto na sociedade, o de mulher adulta e madura, com personalidade e com uma vida nova e mais responsável. Assim, segundo Altuna (2014) a rapariga iniciada fica apta para casar, para sua missão fundamental de ser mãe, definindo-se oficial e publicamente a sua capacidade, valor e estima como procriadora-vivificadora.

Em suma, em Moçambique à semelhança dos outros países africanos com influência bantu, a educação tradicional foi e continua a ser importante para a educação de homens e mulheres. O aspecto importante, e que merece menção nesta parte do trabalho, é o facto da educação tradicional em Moçambique, acompanhar o indivíduo desde os primeiros anos de vida e prolongar-se até ao fim dela, isto é, só termina com o desaparecimento físico do indivíduo. Outro aspecto que consideramos necessário mencionar é que a aprendizagem tradicional, tanto pode ser transmitida dos mais velhos para os mais novos como dos mais novos para os mais velhos, embora se pense que apenas os anciãos, os pais, tios são possuidores dos saberes a ensinar, na atualidade também se transmitem saberes aos mais velhos, se bem que reconheçamos que em algumas famílias seja difícil isso acontecer. A educação tradicional é socialmente legitimada, com os ritos de iniciação, cujo seu peso varia de região para região. Nas províncias onde a prática de ritos de iniciação é mais intensa e imprescindível, este processo é assumido como o mais importante dos ensinamentos da educação tradicional socialmente aceites pelas comunidades, tal como é opinião de Bolacha (2013),

No contexto moçambicano, a educação tradicional, enquadra-se na modalidade de educação informal que inicia desde em casa, com a mãe da criança e tem como expressão máxima nos ritos de iniciação, preparando o indivíduo para o desenvolvimento integral: pessoal, social e cultural. Educação tradicional, na realidade moçambicana, consiste de igual modo na transmissão de valores, ideias sentimentos hábitos, costumes, habilidades, aptidões, transmitidos de geração em geração, aos membros duma sociedade humana, quer através da linguagem verbal quer através dos próprios actos. Na sociedade moçambicana a educação tradicional dá maior ênfase a integração social e cultural do indivíduo do que a pessoal, pois esta última leva ao individualismo. Esta educação como projecto de integração social inicia em casa, com a mãe da criança e tem como expressão máxima nos ritos de iniciação, preparando o indivíduo para o desenvolvimento pessoal e social (p. 76).

Neste caso, segundo Bolacha (2013) ao longo do processo educativo, são transmitidos aos iniciandos, ensinamentos ligados aos hábitos e costumes da comunidade que os permitem a se adaptar duma forma harmónica no ambiente onde estão ou estarão inseridos em que, a solidariedade, o respeito, a higiene pessoal e colectiva são alguns dos aspectos transmitidos.

Por seu turno, Greia (2015) afirma que, em Moçambique, até aos sete anos as crianças do sexo feminino e do sexo masculino são tidas como iguais mas, a partir desta idade começa a separação de atividades e de tarefas conforme o sexo e crescem acompanhando os adultos na execução de diversas atividades produtivas o que lhes permitirá serem senhores de si mesmo no amanhã que os espera.

A transmissão do saber, de acordo Greia (2015), é feita usando diversos elementos como: contos, lendas, fábulas, adivinhas, provérbios, canções, tabus, preconceitos, ritos entre outros. Todos estes elementos têm uma grande importância na educação e na criação da consciência tradicional da vida. São exaltados os valores e repudiados os contravalores.

Greia (2015) aponta os valores exaltados e contra valores repudiados, onde os valores exaltados corresponde a solidariedade, a amizade, a união, a prudência, o pudor, a decência, a simplicidade, a humildade, enquanto os contravalores repudiado relacionam-se com o egoísmo, a falta de respeito, a vingança, a mentira, a inveja, o boato, o ódio e outros males que desprestigiam a comunidade, a linhagem e a família.

Como pode se perceber nestas breves linhas de Greia (2015), a educação tradicional em Moçambique constitui algo de grande importância para o desenvolvimento sociocultural do indivíduo, pois, este adquire o comportamento que vai ao encontro das boas práticas localmente e, até certo ponto, também globalmente aceite pela sociedade, uma vez que nos traz a solidariedade, a amizade, a união, a decência e a humildade para construção duma sociedade de deveres e direitos iguais. O repúdio dos males praticados pelo indivíduo é outro aspecto que confere mérito à educação tradicional.

2.1.3 O percurso da educação oficial em Moçambique

A educação em Moçambique obedeceu três períodos distintos com objectivos igualmente diferenciados. Os períodos são basicamente o colonial, durante a luta de libertação nacional e depois da independência nacional. Cada uma destas etapas a educação teve os seus objectivos principais a alcançar. Se no tempo colonial a educação estava elitizada e/ou virada para preparação de mão-de-obra indígena dócil, no decorrer da luta de libertação nacional a educação visava consciencializar os moçambicanos sobre a necessidade da luta tendo como referência a união de todos sem qualquer tipo de discriminação e munindo-os de ferramentas científicas que os permitisse livrarem-se da submissão e melhorar o desempenho na luta pela independência e na produção agrícola que depois da independência nacional para além de manutenção de alguns aspectos do período da luta de libertação, a educação tinha em vista a erradicação do analfabetismo, obscurantismo visando a formação do Homem novo livre desses males e capaz de desenvolver a ciência e a técnica. Os principais acontecimentos dos períodos ora referenciados desenvolvemos a seguir.

2.1.3.1 Educação no período colonial

Neste período segundo Lopes (2010), em cumprimento das diretrizes da Conferência de Berlin de 1884, foram feitas as divisões territoriais que não tiveram rigor das fronteiras étnicas e culturais. Este processo de acordo com o autor, submeteu várias etnias a um mesmo tipo de exploração económica e destruição de suas identidades desorganizando suas instituições sociopolíticas com repressão das manifestações culturais autóctones introduzindo novos elementos e estanhos. Mais tarde, houve necessidade de educar os residentes das colónias incluindo os indígenas como forma de melhorar a qualidade da mão-de-obra.

De acordo com Gómez (1999), a educação do sistema colonial português, estava ligada aos objectivos económicos, políticos e culturais coloniais, com função de modelar o Homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo. Desta forma, a educação tinha que formar e fornecer ao regime colonial, a mão-de-obra barata. Prosseguindo, Gómez (1999) faz-nos saber que, em 1926 existiam em Moçambique 35 escolas primárias oficiais e 200 rudimentares e em 1928, o liceu de Lourenço Marques tinha 207 alunos dos quais 78,8% europeus e dos 21,2% remanescentes a maioria era indianos.

Quanto à estrutura do sistema de educação colonial, estava dividida em primeiro nível correspondente ao ensino rudimentar ou iniciação (1ª e 2ª classes); um segundo nível correspondente ao ensino primário (3ª e 4ª classes). Por outro lado, existiam duas categorias de ensino escolar nos territórios ocupados pelos portugueses: i) as escolas das missões católicas romanas e em algum momento as igrejas protestantes, cuja função principal era educar os africanos, durante a instrução primária e; ii) as escolas governamentais, mais sofisticadas, destinadas aos brancos, asiáticos e assimilados (Mondlane, 1995).

Mondlane (1995) afirma que as escolas para os africanos eram organizadas em ensino rudimentar (de adaptação, depois de 1956, ou ensino missionário) e ensino primário. A finalidade do ensino rudimentar era de conduzir gradualmente o indígena, duma vida selvagem para uma vida civilizada. Esta educação separada e entregue à igreja católica tinha intenção de doutrinar os filhos de moçambicanos negros com vista a assegurar um povo dócil e leal a Portugal. Era uma educação com conteúdos de baixo nível e com grande dose de religião católica. Os programas para os brancos e assimilados, o ensino

rudimentar ou a adaptação era, em teoria, designado para iniciar as crianças na língua portuguesa e nos rudimentos da leitura, escrita e aritmética, trazendo-as ao nível da criança portuguesa no começo da escola primária.

Assim, segundo Mondlane (1995), a Lei nº 238 de 15 de Maio de 1930, e a concordância de 1940, onde o objectivo do ensino rudimentar era o de conduzir gradualmente o indígena da selvageria a uma vida civilizada e ensino primário era destinado aos estudantes que passaram do ensino de adaptação e servia de preparação para a entrada ao liceu e explica,

As escolas para europeus, assimilados e outros eram organizadas em ensino primário “um programa de cinco anos” em que a partir de 1952 a conclusão permitia entrar no ensino secundário e ensino liceal que incluía o primeiro ciclo (dois anos), o segundo ciclo (três anos) e o terceiro ciclo (dois anos). Este último ciclo destinava-se aqueles que se preparavam para entrar nas universidades portuguesas (p. 57).

2.1.3.2 Educação durante a luta de libertação nacional

Lopes (2010) afirma que durante a luta de libertação nacional, a Frelimo elegeu a educação como elemento fundamental para edificação da unidade nacional e sentimento de identidade nacional e a escola como local de aquisição de conhecimento científico que seria uma arma poderosa para a guerra. Quanto aos professores primários, que a Frelimo considerava elementos de grande importância, eram recrutados sob o princípio segundo o qual, aquele que tinha estudado devia ensinar os que não sabem ou os sabem menos.

Na escola, de acordo com o mesmo autor, o professor tinha a tarefa de modelar o Homem moçambicano como: livre de superstição e submissão, respeitador das diferenças regionais, dedicado ao trabalho produtivo e colocando o seu conhecimento ao serviço dos interesses populares. Aos professores, ainda lhes foi atribuído um papel importante na formação do Homem novo, já que eram catalisadores no combate ideológico cultural componentes decisivos na eliminação do subdesenvolvimento e a língua portuguesa surgia como o elemento ou instrumento articulador de consolidação da unidade nacional.

Durante a luta de libertação nacional, numa primeira fase, a educação serviu de instrumento da consolidação da unidade nacional e que serviria como arma poderosa para combater o colonialismo português. Esta educação, segundo Gómez (1999), tinha intenção de formar o Homem moçambicano livre e independente, pronto para lutar e vencer o colonialismo e construir a pátria moçambicana.

A dinâmica das transformações políticas, sociais e culturais provocadas pela luta de libertação, pode ser considerada um processo educativo. As pessoas nelas engajadas

aprenderam que podiam transformar a sua vida, marcada pela opressão colonial, numa vida de liberdade. De origens diferentes, aprenderam a conviver unidos e a criar, juntos, uma nova realidade. No que se refere à educação, como espaço específico e diferenciado do processo social, ela foi recebendo as influências e o impacto das contradições e das transformações surgidas ao longo da luta de libertação nacional. Ela, também, contribuiu para o despertar e o aprofundar das consciências (Gómez, 1999: 129-130).

Nesta fase, segundo Gómez (1999), a educação tinha como finalidade fundamental, apoiar a construção da unidade nacional e promover a identidade nacional. A escola surge como local importante para consolidar esta unidade e identidade e também, como onde se garante a aquisição do saber técnico que permitisse o manejo das armas e desenvolver produção de alimentos nas zonas libertadas.

2.1.3.3 Educação depois da independência nacional

Depois da independência nacional que foi o culminar da luta de libertação nacional, a educação, à semelhança de muitos outros sectores de atividade, passou a ser da inteira responsabilidade do governo, pois as escolas foram nacionalizadas, como testemunham os relatos do Domingos (2015),

Uma das medidas tomadas no sistema educativo na nova república foi a nacionalização do ensino, trazendo como imperativo nacional a construção e a ampliação da “escola reflexiva e aprendente”, perante os novos desafios da nova época histórica. Desde que o país tornou-se independente, em 25 de Junho de 1975, uma das primeiras medidas tomadas pelo novo governo da República Popular de Moçambique para corrigir os “males” detectados no sistema educativo colonial, sobretudo a discriminação sócio-racial na educação, foi a nacionalização do ensino, efectuada logo a seguir a proclamação da independência nacional com a promulgação da Lei 4/83 que instituía o Novo Sistema de Ensino moçambicanizado. A política educacional consagrava a educação como uma atribuição do Estado, que detinha o papel director, planificador e executor da educação, e, nesse sentido, Nacionalização – Estatização – Democratização do ensino eram palavras sinónimas, ou seja, o lema era assegurar a democratização do acesso à escola (pp. 232-233).

Domingos (2015) caracteriza o processo educativo desde a independência nacional de 1975, como tendo sido marcado por improvisos na sua organização pois, segundo este autor, apenas em 1983 é que surge a primeira Lei do Sistema Nacional de Educação para orientar a ação educativa, tendo considerado um plano ambicioso de desenvolvimento e bem consolidado da educação.

Por seu turno, Gasperini (1989) distingue duas fases da transformação do sistema de educação na pós-independência, a primeira que vai da independência 1975 até 1982, caracterizada por mudanças no *sistema* herdado do colonialismo e a segunda iniciada em

1983, com o surgimento da Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei 4/83) que foi apresentada pelas autoridades moçambicanas como uma mudança de sistema. Assim Gasperini (1989) sublinha que,

O sistema educativo em vigor nos primeiros anos de independência tinha conservado a estrutura fragmentada do período colonial, caracterizada por uma multiplicidade de cursos profissionais logo a seguir aos primeiros quatro anos de escolaridade. Não havia coordenação entre os vários ramos de ensino, e as autoridades moçambicanas propõem agora, para uma melhor democratização do sistema, a fusão no Sistema Nacional de Educação do ensino primário e secundário preparatório num único ciclo, da 1ª à 7ª classe, e a extensão do primeiro nível de instrução de quatro para sete anos (p. 71).

Enquanto isto, Domingos (2015) afirma que com proclamação da independência nacional, verificou-se a existência e sentimento de cidadania ativa no sistema educativo moçambicano, pois, as comunidades, os pais, os voluntários alfabetizados e não alfabetizados, as organizações religiosas fizeram da escola um lugar para o povo tomar o poder. Assim, segundo autor, estes cidadãos construíram escolas em zonas recônditas, instituíram órgãos de funcionamento colegial, e a nova geração passou a frequentar as escolas que outrora eram consideradas como sendo de elites.

Os depoimentos de Gasperini (1989) ainda indicam que,

As linhas directivas do programa de desenvolvimento previam, de entre outras coisas, e para enfrentar a “reconstrução nacional”, a garantia do direito ao estudo a toda a população e a formação de quadros a todos os níveis, de modo a responder às necessidades do desenvolvimento (...). Assim, os primeiros sete anos de independência foram caracterizados por uma reforma destinada a realizar algumas *mudanças no sistema herdado*, para evitar o colapso da única estrutura de formação de que o país dispunha, e por uma tentativa de resolver a curto prazo a falta de quadros (p. 32).

Foi devido a esta necessidade de suprir grande défice de quadros que foi suspenso o último nível do ensino secundário geral tal como nos dá a conhecer Gasperini (1989) ao afirmar que,

O último ciclo (10ª e 11ª classes) do ensino secundário foi suspenso de 1977 a 1980, devido às medidas de emergência tomadas para enfrentar a urgente necessidade de pessoal com um nível médio de instrução nos diversos sectores de actividade do país, para substituir os portugueses que se iam embora. Os alunos que deviam ter frequentado a 10ª e 11ª classe naquela altura – cerca de 600 em 1977 e não mais de mil nos anos seguintes – foram distribuídos pelos diversos sectores como o ensino e a defesa, ou pelos cursos médios para técnicos de agricultura. Uma parte deles foi escolhida para continuar os estudos na universidade. Aqui organizaram-se cursos “propedêuticos” destinados a acelerar o tempo de formação e fornecer num ano um nível de preparação equivalente à 11ª classe (p. 39).

Nos parágrafos anteriores foi apresentada parte do percurso educacional moçambicano depois da Independência Nacional e como se pode perceber não foi e continua não sendo fácil trazer para moçambicanos uma educação livre de incongruências, pois, o ambiente é sempre dinâmico e muitas vezes desafiante. Por esta razão, depois da primeira Lei do

Sistema Nacional de Educação (a Lei 4/83), muitos outros instrumentos que regem a educação foram desenhados e implementados como é o caso da Lei 6/92, que fez alguns reajustes da Lei 4/83. Para além destas leis, tem sido notório o desenho e implementação de outros instrumentos orientadores como planos estratégicos, curriculares e outros, tudo para tentar se adequar ao ambiente contextual. Em nossa opinião é isto que tem acontecido em todas nações do Mundo, que nunca cessam de modificar ou inovar os seus documentos educacionais para responder de forma positiva aos desafios impostos pelo contexto ambiental.

2.2 Educação multicultural *versus* educação intercultural

A multiculturalidade ou diversidade cultural faz parte do dia-a-dia das organizações das sociedades humanas incluindo as educacionais. Esta temática vem sendo debatida em vários fóruns quer sejam sociais ou académicos. A preocupação dos intervenientes nestes debates tem sido contribuir para que os preconceitos e por consequência a discriminação, que muitas vezes ocorrem nas sociedades onde o Homem encontra-se inserido, sejam erradicados.

Os preconceitos e a discriminação surgem em parte, por falta de compreensão e reconhecimento do outro. Assim, estes debates visam encontrar mecanismos que levem ao reconhecimento e respeito do “outro”, o “portador de manifestações étnicas, culturais e sociais distintas” das do “eu”. E a via que se tem defendido para este reconhecimento, é a interação do “eu” com “outro”, como dizia o saudoso Samora Moisés Machel, em alguns dos seus discursos: “uma das vias para que haja respeito entre moçambicanos oriundos de etnias e regiões diferentes, é conhecerem-se uns aos outros”. E questionava: “como é que eu vou reconhecer e respeitar uma pessoa que não conheço?”

Por outro lado, da revisão da literatura, foi ficando nítida a relação entre a educação multicultural e a intercultural, pois, para que haja interação cultural, é necessário que existam diversas ou múltiplas culturas, no ambiente em questão. Isto significa que, a diversidade cultural ou a multiculturalidade constitui-se no elemento básico para que a interculturalidade tenha lugar.

A harmoniosa interação de diversas culturas, não é tarefa fácil, daí que, a educação tem uma árdua e importante tarefa para tornar esta interação viável e sustentável. Para fundamentarmos este nosso ponto de vista, apoiamo-nos de uma passagem de Morin

(2000), contida no seu livro intitulado “Os sete saberes necessários à educação do futuro” que indica,

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano (p. 47).

Por outro lado, Morin (2000) estabelece uma relação triádica entre indivíduo, sociedade e espécie, afirmando que o indivíduo é produto do processo reprodutor da espécie humana, realizado por dois indivíduos onde, as interações entre indivíduos produzem a sociedade, que culmina com o surgimento da cultura e, retroage sobre os indivíduos pela cultura. Morin (2000) ainda faz a seguinte ilustração que indica a educação como o sector responsável pela união do ser humano sem eliminar as distintas e ricas manifestações que lhes são características, como se apresenta,

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. (...). A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afectiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno. A educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todas as esferas (p. 55).

Cunha (2014) considera multiculturalismo sinónimo de excelência, onde educar é cultivar a esperança pois,

Educar para o futuro é Educar para esperança – na diversidade e na excelência”. Educar, neste sentido é, “entrar num campo ainda mais profundo que é o da estética, enquanto procura do bom, do bem e do belo. É através da ideia de diversidade que se concretizam os ideários de justiça, igualdade, verdade, amizade, solidariedade, valores intrinsecamente humanos (p.20).

Em seguida, apresentamos abordagens teóricas, as quais, para melhor compreensão optamos por separar, ou seja, temos duas secções que abordam em separado, a educação multicultural e a educação intercultural. Mas, antes de abordarmos em separado e como forma de criarmos bases para a separação, passamos uma breve incursão sobre pontos de vista mais gerais dos dois aspectos, começando pelo pensamento de Colares (2014) que é de opinião de que,

Boa parte das perspectivas de educação multicultural, continua com referências implícitas a uma concepção estática de cultura, ou seja, de um conjunto de características, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas, firmando o carácter totalizante e harmonioso das sociedades, os seus aspectos integradores e funcionais. Assim vista, a cultura é um todo funcional homogeneizado, transmitido de modo semelhante de uma geração para outra. Essa perspectiva de cultura, aliada ao seu conceito de relativismo cultural, tem dado origem a uma concepção dominante de multiculturalidade que se concentra nas variáveis identidade e diversidade cultural, desvalorizando

denominadores interculturais comuns que desfiam mudanças mais profundas. Dai, decorrem concepções e práticas destinadas à “preservação” da cultura, a afirmação de “identidades” e a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais (p. 196).

Enquanto isto, Souza e Neira (2014) são de opinião de que a escola tem privilégio de fomentar por meios de suas práticas, a constituição de identidades afins, a um projeto da sociedade em conformidade com determinadas situações sociais e culturais. Desta forma, segundo estes autores, a cultura não pode nem deve ser estudada como algo sem importância, secundária ou dependente das forças que movem a educação ou as relações sociais.

Souza e Neira (2014) afirmam ainda que as práticas educativas, enquanto sociais, estão recheadas de dimensão cultural, dependente de significados aos quais se encontram estritamente associadas, daí que possuem carácter constitutivo de identidades dos sujeitos envolvidos. E estas identidades, não surgem de um “eu” verdadeiro e único, mas do diálogo entre conceitos e definições que são apresentados pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por esses significados.

Por outro lado, Bizarro (2006) é de opinião de que, as questões multiculturais assumidas como sinónimas de pluriculturais, perspectivam contextos pautados pela diversidade, aos mais variados níveis e, por práticas interculturais em que as pontes de diálogo interpessoal e intersocial se constroem por meio de contributo de todos atores envolvidos. Para Bizarro, esta é uma tarefa complexa mas, não complicada de conhecimento, compreensão e aperfeiçoamento do individual e do social, do “eu” e do(s) “outro(s)”.

Segundo autora, conhecer o “outro”, passa pelo conhecimento de si próprio, de modo reflexivo, ético, consciente e crítico, na busca da identidade, mas também da complementaridade ou da particularidade, da alteridade e da pluralidade, percebendo-se que é na compreensão que se pode obter mais-valia da relação (social, pedagógica, educativa...) que se cumpre, por excelência, a função formativa da educação (...) e, a escola tem um primordial papel a assumir, no entendimento e na implementação deste desiderato.

Depois desta breve incursão da qual os autores nos trazem como pano de fundo a necessidade de entendimento, conhecimento, reconhecimento e respeito de si mesmo o “eu”, como ponto de partida para o entendimento, conhecimento, reconhecimento e respeito do(s) “outro(s)” e, que vai culminar com a interação entre o “eu” e o(s) “outro(s)”

onde a escola tem este privilegio de tornar exequível esta interação, somos de opinião de que estão criadas bases para desenvolvermos as secções que referimos anteriormente e, para o efeito, iniciamos com a de educação multicultural.

2.2.1 Educação multicultural

Um país onde as manifestações culturais são das mais variadas como resultado da presença de distintas particularidades culturais, precisa de uma educação que seja inclusiva, onde todas culturas estejam representadas e as suas manifestações tidas em consideração. Mas, esta não é tarefa fácil, pois as realidades contextuais de cada grupo cultural são igualmente bem distintas. Dai que os atores educacionais a todos níveis, devem promover fortes relações entre a educação e culturas para melhor enquadramento das distintas manifestações socioculturais existentes. Sobre relações educação-culturas, Candau e Moreira (2013) consideram que,

As relações entre educação e culturas, nos situa diante das questões colocadas hoje pelo multiculturalismo no âmbito mundial e de cada uma das realidades nacionais e locais em que vivemos. As configurações desta problemática são distintas conforme o contexto em que nos situemos e suscitam muitas discussões e polémicas actualmente (p.16).

Afinal o que seria a educação multicultural? De acordo com Canen (2000), educação multicultural é a via pela qual se promove o resgate de valores culturais ameaçados, de forma a se garantir a pluralidade cultural, semelhante a de preservação à diversidade ambiental.

Candu e Moreira (2013) indicam que uma das características fundamentais das questões multiculturais é o facto de estarem atravessadas pelo académico e o social, a produção de conhecimentos, a militância e as políticas públicas. Os autores chamam a atenção, para não se confundir de que o multiculturalismo nasceu nas universidades e, explicam que ele nasce como resultado de lutas de grupos sociais e só depois, é que as instituições de ensino superior começam a fazer abordagem sobre o assunto e de forma ainda incipiente e frágil. E depois, os autores acrescentam dizendo que as questões multiculturais, só recentemente têm sido incluídas nos cursos de formação de educadores e, lamentam por ser de forma esporádico, pouco sistemático e muitas vezes de iniciativas pessoais de alguns professores.

Por seu turno, Souza e Neira (2014) afirmam que os teóricos e críticos multiculturais, defendem que as pessoas comuns, representantes dos povos, devem ter seus conhecimentos culturais validados e seus interesses contemplados. Segundo os autores, isto significa que há necessidade de se influenciar na formação de identidades e mentes mais críticas e

conscientes sobre-determinações culturais que as condicionam e viabilizar a inserção e o engajamento dos sujeitos nas sociedades efetivamente democráticas.

Enquanto isto, Colares (2014) apela para que as escolas não devem se fixar apenas na diversidade cultural e sim devem potencializar na interculturalidade, porque segundo este autor, pode se cair no modismos e perder-se-á a oportunidade de se aprofundar o sentido da educação.

Candu e Moreira (2013) enfatizam a profunda relação entre a educação e as culturas, afirmando que não existe educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Dai que segundo os autores, é quase impossível conceber uma experiência pedagógica “desculturada”, ou seja, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade.

Para Candu e Moreira (2013, p.16), “actualmente, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, sob o risco da escola cada vez se distanciar mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”.

Para tornar mais claro as questões sobre o multiculturalismo, Candu e Moreira (2013) distinguem duas abordagens que consideram fundamentais (uma descritiva e outra propositiva), onde a primeira afirma que multiculturalismo relaciona-se com sociedades atuais e depende de contexto histórico, político e sociocultural e a segunda que propõe um dado da realidade, como uma forma de atuar, de interior, de transformar a dinâmica social e tem em vista um projeto político-cultural de determinada sociedade e é nesta abordagem que Candau e Moreira (2013, pp. 20-23) distinguem três designações nomeadamente:

Multiculturalismo assimilacionista – este, parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural no sentido descritivo e não existe igualdade de oportunidades para todos, ou seja, há restrições de acesso de direitos fundamentais dependendo da condição social, origem étnico-cultural dos vários grupos culturais. Nesta abordagem, algumas manifestações culturais são marginalizadas e promove-se a cultura considerada hegemónica e os restantes dos grupos étnico-culturais são obrigados a adoptar a dita cultura hegemónica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, onde todos participam no sistema escolar, sem que se coloque em questão o

carácter monocultural patente tanto aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores – afirmação de uma cultura comum (pp. 20-21).

Multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo – que parte de afirmação de que quando se enfatiza a assimilação nega-se a diferença ou ela é silenciada. Nesta abordagem coloca-se ênfase no reconhecimento das diferenças e para garantir a expressão das diferentes identidades culturais existentes num determinado contexto afirma-se que é necessário garantir espaços próprios e específicos em que estes possam se expressar com liberdade e manter suas raízes culturais de base. Este tipo de multiculturalismo, funciona como verdadeiros *apartheids* socioculturais por defender agremiações (organizações, bairros, escolas, clubes,) baseadas em origens étnico-culturais (pp. 21-22).

Multiculturalismo interativo ou interculturalidade – para esta abordagem tem como característica básica, a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Assim, a abordagem rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Permite a contínua construção e reconstrução, mas, mantendo as suas raízes fundamentais. A construção de identidades culturais abertas às mudanças onde a hibridização cultural se mostra de grande relevância, constitui outro aspecto defendida pelas abordagens interculturais.

Deste modo, a perspectiva intercultural segundo os autores, promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialecticamente incluídas.

Para Unesco (2006, p.6) a interculturalidade refere-se à “existência e interacção equitativa de diversas culturas, assim como à possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo”.

Como dissemos anteriormente o multiculturalismo e interculturalismo são conceitos relacionados e, à semelhança de vários teóricos que desenvolveram estudos relacionados com esta temática, acreditamos que, apenas uma harmoniosa interação dos sujeitos, e com o conhecimento e reconhecimento duns aos outros, pode existir potencial para o

desenvolvimento da interculturalidade. Este gesto, no nosso entender, vai culminar com o respeito, compreensão e até experimentação de algumas manifestações socioculturais do outro, ou seja, as manifestações do “eu” experimentadas pelo “outro” e vice-versa.

Quando os sujeitos chegarem a esta fase de “experimentação” sem qualquer obrigação, então estarão num bom caminho rumo à interculturalidade duradoura. Caso contrário, entendemos que eles teriam uma interculturalidade precária. Isto significa que, qualquer iniciativa da interação, deve ser por meio de convencimento dos sujeitos, de que as manifestações culturais diferentes, enriquece o nosso repositório sociocultural.

Deve-se fazer perceber aos sujeitos, de que, aquilo que pensa que é estranho, não passa de concepção pessoal e psicológica, ou seja, pensa que é estranho porque não nasceu nem cresceu naquele contexto, se tivesse nascido e crescido nele, nunca acharia estranho. A seguir entramos na educação intercultural, sob pontos de vista de alguns autores.

2.2.2 Educação intercultural

Para melhor abordarmos educação intercultural, basicamente vamos recorrer ao trabalho de Cochito com o título “Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural” do “Livro Branco sobre Diálogo Intercultural publicado por Ministros dos Negócios Estrangeiros da União Europeia” e, também da UNESCO “*Guidelines on Intercultural Education*”.

Nestes trabalhos, os autores para além do significado da educação intercultural e seus fundamentos, trazem aspectos como: escola intercultural, professor intercultural, condições e barreiras ao diálogo intercultural, espaços de diálogo intercultural e a necessidade de aprender e ensinar as competências interculturais.

Reconhecemos a riqueza desta abordagem, e das referências dos outros autores, dentre os quais Peres (2006, p. 129) que é da opinião de que, para termos uma educação intercultural verdadeiramente dita, “passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos seres humanos”. Assim, Peres (2006), avisa que,

Não basta ensinar conhecimentos sobre a diversidade humana – relações entre culturas, etnicidade, género, classe social, modelos da educação multi/intercultural – é sim imperioso que todos os actores educativos criem dispositivos de diferenciação pedagógica que permitam aprender, no dia-a-dia, a negociar e resolver de forma pacífica os conflitos, promovendo os direitos humanos e desenvolvendo projectos comuns. É desta forma, que o modelo crítico da educação intercultural em construção, que se deve repensar a educação/formação dos professores, que tenha consciência que o aprender a viver juntos é talvez o grande desafio do nosso século (p. 129).

Por seu turno, Cochito (2004) entende que a educação intercultural fundamenta-se no campo da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento e, alicerça-se na concepção construtivista do conhecimento e reconhece a herança devida a autores e investigadores como Vigotsky, Piaget e Bruner. A autora considera a aprendizagem, como um processo situado na participação social, que se insere no contexto social, cultural e político, sendo que o ensino escolar emerge das interações entre alunos e, entre alunos e professores, onde,

Um olhar sobre as diferentes culturas e sociedades ao longo dos séculos mostra como a abertura e a permeabilidade são condições indispensáveis à evolução, tal como a biodiversidade é indispensável à continuação da vida. O que a consciência intercultural dos dias de hoje nos pode trazer é a capacidade de aprender com os erros do passado e, em vez de transformar a multiculturalidade em problema, reconhecer a sua enorme vantagem. Por outras palavras, transformar uma sociedade multicultural numa sociedade intercultural: em vez de um somatório ou justaposição de culturas que se confrontam ou se ‘toleram’ num mesmo espaço, viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efectivos — desde os direitos cívicos e políticos aos direitos económicos, sociais e culturais (2004, p. 11).

Enquanto isso, Candau (2013) alerta: “a escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um *locus* de apropriação do conhecimento socialmente relevante, ou científico; deve sim ser, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar e de linguagens” (p. 14).

Assim, segundo Candau, é através de cruzamento, da interação cultural, do reconhecimento da dimensão histórica e social do conhecimento que a escola deve se situar e devido a este cenário, há necessidade de se reinventar a escola, que é uma questão de cidadania fundamental. Se a escola for assim concebida de acordo com a autora, vai ser espaço de busca, da construção, de diálogo e confronto, de prazer, de desafio, de conquista de espaço, de descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, de aventura, de organização cidadã, de afirmação da dimensão étnica e política de todo processo educativo.

A perspectiva intercultural em educação, não pode ser desassociada da problemática social e política presente em cada contexto, uma vez que as relações culturais e étnicas estão permeadas por relações de poder, daí seu carácter muitas vezes contestador, conflituoso e socialmente explosivo (Candau, 2013; Moreira, 2007, 2010).

A promoção da educação intercultural é um desafio que não deve se restringir a determinadas populações, como se fossem apenas elas a ser exigidas o esforço de reconhecimento e valorização das culturas diferentes da sua origem, mas sim, “deve se

ampliar este enfoque e considerar educação intercultural como princípio orientador, teórico e prático, dos sistemas educacionais na sua globalidade” (Candau, 2013, p. 51).

Enquanto isto, a UNESCO (2006a, p. 32) apresenta três princípios para que uma educação seja considerada verdadeiramente intercultural, para o efeito ela deve:

- Respeitar a identidade cultural do aluno através do fornecimento de uma educação de qualidade culturalmente apropriada e receptiva para todos.
- Fornecer a todos os alunos conhecimentos culturais, atitudes e habilidades necessárias para alcançar uma participação ativa e plena na sociedade.
- Proporcionar a todos os alunos conhecimentos culturais, atitudes e habilidades que lhes permitem contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre os grupos e nações individuais, étnicas, sociais, culturais e religiosas.

Estes princípios visam garantir o sucesso educacional através de promoção de respeito pela diversidade cultural, redução da exclusão, fortalecimento da integração. Este quadro de pretensões, só pode ser implementado com êxito se a educação intercultural contemplar nas suas diretrizes vários aspectos dentre os quais: melhor interação escola-comunidade; melhor adequação de línguas, métodos e materiais de ensino; melhor preparação de professores com competências interculturais e; currículo inclusivo.

No nosso comentário anterior que, serviu de ponte para transitar da educação multicultural para a intercultural, apelávamos a necessidade de se investir nesta última. Com base nas abordagens que acabamos de apresentar, fomos verificando que de facto, é necessário investir na educação intercultural, porque já não é uma questão de opção e sim, de sobrevivência de mundo, continentes, regiões, países, províncias, distritos, comunidades e escolas.

Sobrevivência porque as fronteiras apenas estão fechadas fisicamente, mas, virtualmente estamos num mundo sem fronteiras, ou seja, elas estão “permanentemente abertas” e a interdependência dos povos de várias localidades do espaço planetário cresce cada vez mais e não nos parece que é uma situação passageira e sim, uma situação que veio para ficar. Neste sentido, as organizações educacionais e os seus atores, devem estar cientes destas transformações planetárias. Por esta razão os próximos dois pontos trazemos

abordagens sobre; a escola intercultural, aprendizagem e ensino de competências interculturais e, na secção 2.5.5 da página, o professor intercultural.

2.2.2.1 A Escola Intercultural

Cochito (2004, p.14) define escola intercultural como sendo aquela que “concebe a aprendizagem enquanto situada na participação social e que, como tal, se insere na comunidade e é gerida de forma democrática e participativa”. Este tipo de escola privilegia estratégias de autonomia e cooperação nas aprendizagens e nas relações entre parceiros. Uma escola que não pretende ser uma réplica da sociedade que a cerca, mas que faz parte da sociedade envolvente e como tal experimenta os mesmos conflitos, ao mesmo tempo que procura meios participativos de os resolver. Cochito (2004) caracteriza a escola intercultural afirmando que é um local onde:

Os jovens, em vez de reflectir as desigualdades, sob a forma de arrogância ou de vitimização, reflectem e agem sobre elas; ganham consciência das desigualdades — biológicas e sociais, compreendendo a inevitabilidade das primeiras e do carácter construído das segundas; tiram partido da complementaridade entre pessoas intrinsecamente diferentes e que se comprometem a contribuir para uma sociedade de cidadãos iguais, em direitos e deveres; reconhecem as diferenças culturais e a forma como estas implicam expectativas, atitudes e comportamentos diferentes mas que, através de uma relação pedagógica que promove o contacto real e o trabalho conjunto entre pares, se tornam portadores de um conhecimento profundo que ultrapassa a estereotipização ou a folclorização do outro e evita relações de dependência, “caridade” ou falsa colaboração (p.14).

Finaliza afirmando que é uma escola consciente das dificuldades em atingir o ideal mas, que sabe o que quer e para onde vai. Uma escola que se autoavalia de forma sistemática e consistente procurando melhorar as suas práticas de forma continuada. A escola é uma organização social onde se cruzam várias pessoas e como tal, com manifestações socioculturais distintas, que devem ser respeitadas por todos. Para tal, a interação positiva entre os atores é de crucial importância para o pleno funcionamento de qualquer organização.

Bizarro (2006, p. 4) considera a escola como sendo simultaneamente o produto e a produtora desta diversidade, pois: “como espaço de convergência e circulação de culturas, nomeadamente no sentido crítico, social e institucional, a escola de hoje, independentemente do nível de ensino a que se dedica é, simultaneamente, produto e produtora da diversidade, a qual urge conhecer, analisar e refletir”.

Enquanto isso, Cochito (2004) sintetiza a sua compreensão sobre educação intercultural afirmando que,

Não é incluir “outras culturas” nos temas dos programas, nem celebrar as festas e as datas dos “outros”; não é fazer uma campanha de *slogans* sobre os direitos humanos, quantas vezes baseadas ou reproduzindo um conhecimento estereotipado do outro; também não é uma forma de resolver “o problema dos alunos de origens culturais diferentes” e muito menos uma forma de os levar, sem atrito, a comportarem-se e a falarem como “nós”! Educação intercultural não é “dar voz” a minorias como forma de atenuar ou adiar o conflito enquanto “aprendem” a integrar-se. Educação intercultural não é considerar a diferença como uma “falha” que o próprio deve ter todo o interesse em suprir... Falar em educação intercultural é, qualquer que seja o contexto, aprender e apreender a complexidade dos diferentes pontos de vista em presença, transformar e transformar-se com eles. Falar em educação intercultural é participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade que assenta na diversidade. Falar nas diferenças que nos unem em vez das diferenças que nos separam. É anunciar, com Sócrates: não sou ateniense nem grego, sou um cidadão do mundo (p. 16).

De facto a interação entre indivíduos é necessária e crucial para a harmonia social dos mesmos indivíduos, no entanto, para que esta interação cultural seja efetiva vai ser necessário que os sujeitos conversem com mais frequência e de forma amigável para melhor se conhecerem mutuamente. São estas conversas frequentes e amigáveis que o Conselho da Europa, designa de “diálogo intercultural”, matéria que vamos abordar de seguida. No livro branco lançado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros da União Europeia (MNEUE), no âmbito de 118^a reunião ministerial do Conselho da Europa (2008), define-se diálogo intercultural como sendo:

Uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguísticos diferentes que é exercido a todos os níveis – no seio das sociedades, onde, a tolerância e a abertura de espírito podem não ser suficientes sendo necessário adoptar medidas proactivas, estruturadas e amplamente partilhadas, com vista a gerar a diversidade cultural. Neste contexto, o diálogo intercultural é um instrumento essencial, sem o qual será difícil preservar a liberdade e o bem-estar de todos. A ausência deste diálogo contribui, em grande medida, para o desenvolvimento de uma imagem estereotipada do outro, para o estabelecimento de um clima de desconfiança mútua, de tensão e de ansiedade, para a utilização das minorias como bodes expiatórios e, no geral, para o favorecimento da intolerância e da discriminação (pp. 13-19).

A não existência de diálogo intercultural pode trazer conflitos entre pessoas, comunidades e até países que tenham manifestações culturais distintas e, isso, pode favorecer a ocorrência de ações violentas tal como está patente no livro branco do Conselho da Europa (2008),

O desaparecimento do diálogo no seio e entre sociedades pode, em determinados casos, criar um terreno favorável ao aparecimento e à exploração por certos indivíduos do extremismo e, inclusivamente, do terrorismo. O diálogo intercultural, incluindo ao nível internacional, é indispensável entre vizinhos, pois, fechar a porta a um ambiente de grande diversidade pode oferecer uma segurança ilusória. A retirada para o conforto aparentemente tranquilizador de uma comunidade exclusiva pode conduzir a um conformismo asfíxiante. A ausência de diálogo priva os indivíduos de beneficiarem de novas aberturas culturais necessárias ao desenvolvimento pessoal e social, no contexto da globalização. Comunidades isoladas e fechadas criam um clima frequentemente hostil à autonomia individual e ao livre exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (p. 20).

Importa apresentar um elemento fundamental sem o qual o diálogo intercultural não pode ter lugar muito menos pode trazer os efeitos desejados, trata-se da existência de comunicabilidade entre várias culturas a que se designa de “comunicação intercultural” que na sua essência tem origem do conceito “interculturalidade” como explica Malheiros (2011), as sociedades contemporâneas são cada vez mais marcadas pela diversidade étnica e cultural, torna-se fundamental acentuar a tónica da partilha e das relações entre grupos étnico-culturais distintos, daí o recurso ao conceito de interculturalidade, enquanto mecanismo de promoção da comunicação e da interação positiva entre os vários grupos culturalmente distintos (não apenas étnicos, mas também geracionais ou linguísticos) que compõem as sociedades.

Na perspectiva do Conselho da Europa (CE) (2008), o diálogo intercultural é o processo de troca de ideias de forma aberta e respeitadora entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, onde a compreensão e o respeito mútuos contribui para a integração política, social, cultural e económica, culminando com a coesão de indivíduos e sociedades. Este processo, segundo a fonte, favorece a dignidade humana, promove uma melhor compreensão das diversas práticas e visões do mundo, tolerância entre os indivíduos, reforça a cooperação e a liberdade de escolha.

Em fim, o diálogo intercultural, constitui-se num instrumento de combate aos preconceitos e estereótipos na vida pública, no discurso político e facilita a criação de alianças entre comunidades culturais e religiosas tendo como fim, a prevenção ou a atenuação de ocorrências de conflitos. Para o efeito, CE (2008) identificou algumas condições para que um diálogo intercultural seja frutuoso:

- a) Direitos humanos, democracia e Estado de Direito – este princípio defende que, as tradições étnicas, culturais, religiosas ou linguísticas não podem ser invocadas para impedir que os indivíduos exerçam os seus direitos humanos ou que participem de forma responsável na vida da sociedade e, aplica-se fundamentalmente à liberdade de não sofrer discriminações com base no género ou por outros motivos. O princípio defende ainda que, as regras de uma suposta “cultura dominante”, real ou imaginária, não podem nem deve servir de justificativa para prática de

discriminação, discurso do ódio ou qualquer forma de discriminação movida por religião, raça, origem étnica ou em outra identidade.

- b) Igual dignidade e respeito mútuo – este defende que o diálogo intercultural necessita de adoptar uma atitude reflexiva, permitindo que cada indivíduo se veja na perspectiva dos outros. Para tal, é imperativo estabelecer com base nos valores fundamentais, um sistema democrático caracterizado pelo respeito do indivíduo como ser humano, um sistema que considere que a humanidade é regida por critérios morais idênticos, pelo reconhecimento recíproco (sendo o estatuto de igual valor reconhecido por todos) e pelo tratamento imparcial (sendo todas as ações judiciais sujeitas a normas partilhadas por todos). Por outro, a igualdade e o respeito mútuo são elementos constitutivos importantes do diálogo intercultural, indispensáveis para derrubar os obstáculos à sua concretização, pois, a ausência de progresso rumo à igualdade, as tensões sociais podem manifestar-se no domínio cultural, mesmo que as suas causas essenciais derivem de outras esferas, e as identidades culturais podem ser utilizadas como instrumentos de estigmatização.
- c) Igualdade entre géneros – como era de esperar pela designação, esta condição defende igualdade entre as mulheres e os homens, considerando que é uma questão fundamental nas sociedades em evolução e de um elemento crucial da democracia, pois, constitui parte integrante dos direitos humanos onde a discriminação sexual considera-se como sendo um entrave ao usufruto dos direitos humanos e das liberdades. Assim, o respeito pelos direitos fundamentais da mulher é uma base não negociável de todos os debates sobre a diversidade cultural, na medida em que, a igualdade entre géneros confere ao diálogo intercultural uma dimensão positiva.
- d) Derrubar as barreiras que entram o diálogo intercultural – neste princípio reconhece-se a existência de muitas barreiras ao diálogo intercultural, que podem ser originadas por dificuldade de comunicar em várias línguas, outras estão relacionadas com o poder e a política (a discriminação, a pobreza, a exploração – experiências que afectam com particular dureza as pessoas pertencentes aos grupos desfavorecidos e marginalizados). Nesta lista de barreiras, existem igualmente grupos e organizações políticas que apregoam o ódio ao “outro” ou de

determinadas identidades religiosas, dando como consequências ao racismo, a xenofobia, a intolerância e todas as outras formas de discriminação recusam até a ideia de diálogo.

- e) Dimensão religiosa – fundamenta-se sob primazia de que a liberdade de pensamento, de consciência e de religião é um dos aspectos imprescindíveis de todas as sociedades democráticas, onde as comunidades religiosas têm um papel importante em matéria de diálogo. Dai que há necessidade de se envidar esforços neste domínio entre as comunidades religiosas e as autoridades públicas.

2.2.2.2 Aprender e ensinar as competências interculturais

De acordo com CE (2008) as competências necessárias para o diálogo intercultural não são adquiridas automaticamente. Elas devem ser adquiridas, praticadas e alimentadas ao longo da vida. Para o efeito, as autoridades públicas, os profissionais da educação, as organizações da sociedade civil, as comunidades religiosas, os meios de comunicação social e todos os outros prestadores de serviços educativos – que trabalhem em todos os contextos institucionais e a todos os níveis – podem desempenhar um papel crucial na concretização dos objectivos e valores fundamentais.

Enquanto isso, Malheiros (2011) aponta três competências interculturais necessárias para um diálogo como sejam:

- 1) Competências culturais propriamente ditas – estas têm em vista a capacidade que os atores possuem para compreender as outras culturas, designadamente os seus princípios e valores, a diversos níveis, incluindo as relações quotidianas, as práticas sociais.

O autor chama a atenção para não se confundir este princípio pois,

“Da compreensão” não significa aceitação de todos os aspectos da cultura do outro, designadamente aqueles que atentam contra princípios fundamentais, como os que estão associados aos direitos humanos (por exemplo, a prática da excisão ou mutilação genital feminina não pode ser aceite e tem de ser combatida, assim como a intolerância, venha de que domínio vier). Deve ainda referir-se que a “compreensão” da cultura do outro, mesmo no que concerne a práticas e valores criticáveis ou não aceitáveis, é um elemento essencial para permitir o necessário processo de desconstrução e mudança, no sentido da criação de uma sociedade mais coesa, progressista e marcada por valores humanistas, designadamente o respeito recíproco e os direitos humanos (p. 31).

- 2) Competências comunicacionais e linguísticas – a comunicação que sempre é feita mediante a utilização de línguas, constitui aspecto de grande relevância para o diálogo seja de que natureza for. Dai que, a satisfação deste tipo de competência,

passa necessariamente pela aquisição de práticas e ferramentas tais como, habilidades de interagir e fazer interagir, até ao domínio parcial ou profundo da língua de outros grupos presentes na sociedade. Pois, se a interculturalidade tem implícito o princípio da interação positiva, então é fundamental que os sujeitos sejam capazes de dialogar com os outros grupos, para tal, estes devem ser pacientes e assertivos quando têm dificuldade em compreender a língua.

- 3) Competências no domínio da mediação – têm em vista a mediação imparcial de situações de tensão e conflito, que resultam da existência de práticas e interesses divergentes por parte dos diversos grupos presentes na sociedade. Desta feita, os mediadores são chamados a encontrar formas de apreender os diversos pontos de vista e, estabelecer a ponte entre esses pontos de vista, recorrendo ao diálogo entre as partes em litígio. É assim que entra em cena, o papel dos educadores e instituições de formação dos professores ou educadores como a seguir se enfatiza.

O Conselho Europeu (2008) enfatiza que os educadores, de todos os níveis de ensino, desempenham um papel essencial na promoção do diálogo intercultural e na preparação das gerações futuras para o diálogo, pois o seu empenhamento e a aplicação prática dos seus ensinamentos constituem-se em modelos importantes. Sendo assim, o Conselho apela para que os programas de formação de educadores e/ou professores, devem prever estratégias pedagógicas e metodologias de trabalho que os capacitem para a gestão das novas situações engendradas pela diversidade, pela discriminação, pelo racismo, pela xenofobia, pelo sexismo e pela marginalização, assim como, para a resolução dos conflitos de forma pacífica. De igual modo, os programas de formação dos educadores devem favorecer uma abordagem global à vida institucional com base na democracia e nos direitos humanos.

Por outro lado, de acordo com o Conselho europeu, as instituições de formação de educadores devem criar instrumentos que assegurem a qualidade, inspirados na educação para uma cidadania democrática, tendo em conta a dimensão intercultural, e desenvolver indicadores e ferramentas de autoavaliação e de desenvolvimento pessoal a utilizar nos estabelecimentos educacionais. As instituições de formação de educadores devem ainda, reforçar a educação intercultural e a gestão da diversidade no quadro da formação em exercício.

O diálogo intercultural não ocorre num vazio mas, em espaços apropriados para que este diálogo tenha lugar. Pelas abordagens acima, está claro que um dos espaços são instituições educacionais. Deste modo, o Conselho Europeu (2008) fortifica ao apelo a criação desses espaços como se indica a seguir,

É essencial criar espaços de diálogo abertos a todos, pois, o sucesso da governação intercultural, a todos os níveis, depende grandemente da multiplicação destes espaços: espaços físicos, como ruas, mercados, lojas, jardins-de-infância, escolas e universidades, centros socioculturais, clubes de juventude, igrejas, sinagogas e mesquitas, salas de reuniões das empresas e dos locais de trabalho, museus, bibliotecas e outras infra-estruturas de lazer, ou espaços virtuais como os meios de comunicação social (p. 41).

A criação de espaços para diálogo intercultural é de grande importância para uma convivência harmoniosa entre cidadãos, independentemente da sua origem social, económica e étnico-cultural, pois, facilita o contacto entre estes. Mas, para que os resultados sejam efetivos, vai ser necessário um forte trabalho de consciencialização partindo das zonas mais recônditas, ou se quisermos ser mais explícitos, das zonas rurais aos centros urbanos. Estes espaços ao nosso ver, devem ser criados em todo território nacional, para que tanto os cidadãos provenientes das zonas rurais encontrem aconchego nos locais de diálogo intercultural localizados nos centros urbanos sem que sejam estranhos, quanto os provenientes dos centros urbanos para os locais de diálogos localizados nas zonas rurais não venham se sentir mais relevantes.

No caso de Moçambique, este trabalho é necessário e urgente, pois, algumas pessoas que compõem a nossa sociedade ainda revelam a falta de espírito de tolerância sob o ponto de vista étnico-cultural, socioeconómico e também regional. Aliás, esta falta de tolerância é a principal razão que nos motivou a fazer este estudo. As instituições educacionais são as que consideramos como sendo mais privilegiadas para efetivação do diálogo intercultural como indicam os quatro pilares da educação apresentados pela UNESCO, onde para além do saber (aprender a conhecer), saber fazer (aprender a fazer) e saber ser (aprender a ser), recomenda-se o saber viver em conjunto (Aprender a viver juntos e com os outros), e só é possível viver em conjunto, se houver diálogo ou conversas entre os indivíduos, por mais distintas sejam suas origens.

2.3 Breve abordagem dos quatro pilares da educação da UNESCO

Devido ao ambiente instável que caracteriza o mundo contemporâneo, a educação é chamada a inventar e a reinventar ações tendentes a responder de forma eficaz aos desafios

educacionais correntes, mas com olhos virados para o futuro. As exigências do ambiente externo e também interno das organizações incluindo as educacionais, obriga-as a ter que se adaptem à elas e, trazer para aprendizagem conteúdos que vão ao encontro da realidade, tal como enfatiza Delors et al (1997) a educação deve transmitir de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro e cabe à ela, a tarefa de fornecer e explicar os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, a bússola que permita navegar através dele, indicando o caminho a seguir.

Delors et al (1997) indicam que para o pleno cumprimento das tarefas de forma satisfatória a educação deve se organizar com base em quatro pilares como se expressa a seguir:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes. É claro que, estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta (Delors et al, 1997, p. 89).

Regra geral, segundo Delors et al (1997), o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer* e, as duas outras aprendizagens muitas vezes dependem, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, como prolongamento natural das duas primeiras.

a) Aprender a conhecer

Este tipo de aprendizagem (aprender a conhecer), de acordo com Delors et al (1997), visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver com dignidade, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar e, finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir.

Delors et al (1997) afirmam que o aumento dos saberes, que permite compreender melhor os diversos aspectos do ambiente, desperta a curiosidade intelectual, estimula o

sentido crítico e permite compreender o real, por meio da aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Assim, estes autores apelam que, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”. E, os níveis do ensino secundário e superior, a formação inicial devem fornecer aos alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas da respectiva época da evolução científica.

b) Aprender a fazer

Neste pilar, Delors et al (1997), nos mostra uma forte relação entre este e o primeiro pilar (aprender a conhecer), chegando a afirmarem que estes pilares são inseparáveis apesar do primeiro ser basicamente teórico e segundo mais prático, como a seguir se indica:

Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução. (...) Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. (...) As aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar (P. 93).

Os autores prosseguem enfatizando que a relação entre a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. Para tal, deve-se cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, ou seja, exige-se capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas.

Delors et al (1997), finalizam as suas abordagens, perspectivando que provavelmente, nas organizações ultratecnicistas do futuro os défices relacionais possam criar graves disfunções exigindo qualificações de novo tipo, com base mais comportamental do que intelectual. Desta forma, segundo os autores, a intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe não são qualidades, necessariamente, reservadas a pessoas com níveis académicos mais elevados.

c) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros

Este pilar sustenta de forma especial a temática desta pesquisa se considerarmos que, a nossa preocupação tem a ver com o registo de preconceitos e discriminação como resultados de não conhecimento e/ou reconhecimento do(s) outro(s) devido a falta de viver e conviver de forma harmoniosa entre pessoas com diferentes manifestações étnicas,

socioculturais e, o balanço final destas incompreensões, tem sido ocorrência de conflitos étnico-culturais. Temos a convicção de que, viver com outros, que outrora não os conhecia, pode ser grande satisfação para uns e insatisfação para outros. Mas, apesar de ser aspecto que *a priori* pode se considerar de difícil a sua prática, pode ser gratificante na medida em que, vai ter oportunidade de adquirir alguns saberes que antes não tinha noção da sua existência.

Esta oportunidade, pode ser encontrada nas instituições educacionais, dado que nelas estão presentes diversas manifestações socioculturais que se podem apreender e apreender para o enriquecimento das práticas e comportamentos antes desconhecidos, ao invés da promoção de conflitos, daí que, as escolas e as suas lideranças são desafiadas a promover interações saudáveis e não conflituosas como nos fazem entender Delors et al (1997) ou se referir ao aprender a viver juntos e com os outros,

Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros (pp. 96-97).

Para viabilizar esta interação, salutar entre os intervenientes neste jogo de desconhecidos, os autores propõe que a educação deve utilizar duas vias complementares, sendo: (i) a descoberta progressiva do outro e; (ii) a participação em projetos comuns.

Para a primeira via, “a descoberta do outro”, Delors et al (1997, p. 97), afirmam que “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”.

Delors et al (1997, p.97), ainda afirmam: “desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde”. Estes autores, como outros, estão cientes de

que a descoberta do outro, passa pela descoberta de si mesmo, daí que, dar aos alunos uma visão ajustada do mundo, a educação, independentemente do ambiente onde ela é dada que, pode ser diverso, ou seja, pela família, comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos e, só depois, poderão pôr-se no lugar dos outros (empatia) e compreender as suas reações e manifestações.

A promoção da empatia no ambiente escolar, segundo os autores, é de extrema utilidade para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Os jovens devem ser preparados para adoptar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos, como resultado, podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Desta forma, os autores indicam como indispensáveis para servir de referência útil para futuros comportamentos, a leccionação da história das religiões ou dos costumes.

Por outro lado, segundo Delors et al (1997, p.97), os métodos de ensino não devem ir contra o reconhecimento do outro. Como tal, os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. A terem este tipo de atitude, arriscam-se a enfraquecer por toda a vida dos alunos, a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. Em vez disso, os professores devem promover o confronto através do diálogo e da troca de argumentos, que constitui um dos instrumentos indispensáveis para a educação do século XXI.

Para segunda via (participação em projetos e objetivos comuns) Delors et al (1997, p. 98), têm convicção de que “quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se, chegando a desaparecer em alguns casos”. Os autores afirmam que uma nova forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças.

A prática do desporto, de acordo com estes autores, é grande inibidor de tensões entre classes sociais ou nacionalidades e transforma-as em solidariedade através da experiência e do prazer do esforço comum. Deste modo, os autores encorajam a educação formal para que reserve tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais,

estimulando a sua participação em atividades sociais como: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações.

Por outro lado, Delors et al (1997), têm certeza de que, na prática lectiva diária, a participação de professores e alunos em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem de métodos de resolução de conflitos e constituir uma referência para a vida futura dos alunos, enriquecendo a relação professor/aluno.

d) Aprender a ser

Este é o pilar que reserva ao comportamento que o aluno deve ter para se inserir sem muitas dificuldades em vários ambientes da sociedade humana. Sabe-se que, o nosso comportamento, em grande medida, é resultado do que aprendemos ao longo das nossas vidas e, em pequenas proporções do nosso interior, ou seja, maior parte dos nossos comportamentos incorporamos extrinsecamente (como disse o velho ditado: diga-me com que andas, e eu dir-te-ei o que tu és) e, em pequena escala intrinsecamente. Aqui está uma tarefa árdua da educação, “preparar cidadãos” munidos de comportamentos (extrínsecos e intrínsecos) válidos para a sociedade, como postulam Delors et al (1997), baseados no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI que indica,

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (P. 99).

Segundo Delors et al (1997), no preâmbulo do relatório *Aprender a ser* de 1972, já exprimia, a desumanização do mundo relacionada com a evolução técnica e, desde essa altura, a evolução das sociedades, com grande enfoque o poder mediático, veio acentuar esta desumanização. Estes autores alertaram que provavelmente, no século XXI, esta desumanização adquiririam ainda mais amplitude. Deste modo, segundo os autores, mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o caminho deve ser, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.

Delors et al (1997) prosseguem afirmando:

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para

desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos do seu próprio destino. Este imperativo não é apenas de natureza individualista a experiência recente mostra que o que poderia aparecer, somente, como uma forma de defesa do indivíduo perante um sistema alienante ou tido como hostil, é também, por vezes, a melhor oportunidade de progresso para as sociedades. A diversidade das personalidades, a autonomia e o espírito de iniciativa, até mesmo o gosto pela provocação, são os suportes da criatividade e da inovação. Para reduzir a violência ou lutar contra os diferentes flagelos que afectam a sociedade os métodos inéditos retirados de experiências no terreno já deram prova da sua eficácia (p. 100).

Delors et al (1997), são de opinião de que, num mundo em mudança, onde um dos principais motores é a inovação tanto social como económica, é crucial potenciar a imaginação e a criatividade. Assim, segundo estes autores, o século XXI necessita de diversidade de talentos, de personalidades e, de pessoas excepcionais e essenciais em qualquer civilização, daí que é fundamental,

Oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação — estética, artística, desportiva, científica, cultural e social —, que venham completar a apresentação atraente daquilo que, nestes domínios, foram capazes de criar as gerações que os precederam ou suas contemporâneas. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também, revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto (P. 100).

Delors et al (1997), aderem o relatório *Aprender a ser* que postula,

O desenvolvimento tem por objecto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma colectividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialéctico que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interactiva (p. 101).

Os quatro pilares da educação são ao nosso ver, elementos indispensáveis para o desenvolvimento das práticas educativas carregadas de sucessos e progressos, pois, dão indicações vitais para formação de homens e mulheres, capazes de enfrentar com certa confiança e determinação as diversidades culturais e ambientais, próprias de um mundo globalizado.

Notamos que estas quatro aprendizagens valem-se por suas interdependências, ou seja, para termos uma educação que vai ao encontro das atuais exigências ambientais repletas de mudanças e, as vezes turbulentas, necessitamos de indivíduos multifacetado que, domine as teorias para uma profissão (aprender a conhecer); relacione de forma sólida a teoria à prática (aprender a fazer); nesta relação teoria-prática seja acompanhada de sentimento de interação com as outras pessoas presentes no local e/ou contexto de ocorrência da aprendizagem ou outro tipo de atividade (aprender a viver juntos e com outros) e esta

inserção vai necessitar que o sujeito tenha comportamento adequado para cada ambiente onde este se encontre (aprender a ser).

Nos quatro pilares, pudemos apreender igualmente quatro aprendizagens essenciais nomeadamente: aprendizagem teórica, aprendizagem prática, aprendizagem em interação sociocultural e, aprendizagem em comportamento de personalidade. É importante salientarmos que, estas aprendizagens ao nosso ver, só podem ter sustentabilidade se forem capitalizadas em simultâneo ao longo de todo processo educativo e em todos contextos educacionais sejam formais, não formais, informais ou tradicionais e comunitários, os ensinamentos sempre devem contemplar alguma parcela destes pilares. Pois, entendemos que se houver descontinuidade, os resultados poderão não corresponder com as expectativas como tem-se verificado ao longo dos tempos.

Para tal, deve haver forte sensibilização em prol desta nobre causa que em primeiro lugar, passa pelo conhecimento e reconhecimento mútuos entre vários indivíduos (seres humanos) que compartilham a mesma sala de aula, o mesmo recinto escolar, a mesma comunidade, o mesmo distrito, a mesma província, o mesmo país, a mesma região, o mesmo continente e o mesmo planeta.

Os órgãos de comunicação social, nos seus diversos tipos e formas, podem desempenhar um importante papel para este ensinamento. Os conteúdos de programas televisivos virados para este tipo de tarefas, com grande enfoque para as telenovelas, não devem confundir quem os assiste. Devem sim, ser claros e objectivos nas suas abordagens. Só para dar um exemplo que tem sido recorrente em muitas telenovelas, são os papéis de personagens de pele negra, têm sido os de empregados, criminosos entre outros papéis não abonatórios. Para quem apenas assiste e não analisa, terá uma impressão se calhar diferente daquela que a mensagem quer transmitir porque, se por ventura a maioria das pessoas, interpretar da forma que os factos estão ocorrendo, significa que o negro sempre é deve ser empregado, assaltante, consumidor de drogas entre outros.

Estamos a dar este exemplo, para apenas mostrar que alguns programas televisivos e também radiofónicos, podem contribuir em grande medida para alcançarmos sucessos ou fracassos, nesta tarefa de sensibilização para a harmonia social e democrática de todo ser humano do planeta terra, que é nobre e árduo trabalho de todos educadores e formadores

em que a comunicação social faz parte. Um dos elementos centrais do presente estudo é a “diversidade cultural” será deste elemento que a seguir vamos nos debruçar sobre o seu significado e conceitos.

2.4 Diversidade e identidade culturais: significado e conceitos

A diversidade tanto cultural ou de outra índole é algo incontestável em todos locais onde se cruzam os Homens: nas empresas, ministérios, organizações educacionais, nas comunidades, entre outros. Que existe diversidade nas organizações independentemente de serviços que oferecem é um facto. Daft (2018) revela mudanças significativas na definição da diversidade, pois, décadas atrás, definia-se tendo como base em:

Raça, género, idade, estilo de vida e incapacidades. Esse foco ajudou a criar consciência, mudar mentalidade e gerar novas oportunidades para muito. Por isso, actualmente as organizações têm adoptado um conceito mais abrangente sobre a diversidade que reconhece um espectro de diferenças que influenciam a forma como os funcionários abordam o trabalho e definem quem são as pessoas no local de trabalho e a definição da diversidade resume-se em como sendo todas as formas em que as pessoas se distinguem (p.434).

Por outro lado, é um facto, a existência de várias identidades de pessoas que integram as mesmas organizações. Isto significa que, onde há diversidade cultural há igualmente diversas identidades, daí a inclusão do subtítulo “diversidade e identidade culturais: significado e conceitos”, porque entendemos que há alguma relação entre os dois termos. Assim, Souza e Neira (2014), são de opinião de que,

Os estudos culturais levam em conta a constituição identitária, como produto do processo discursivo que ocorre ao longo da vida e consideram o currículo como prática cultural, afirmando que as experiências proporcionadas pela escola posicionarão os sujeitos da educação de determinada maneira diante das coisas do mundo. Consequentemente, discutir as práticas educativas desenvolvidas na educação infantil é tarefa de fundamental importância tendo em vista o potencial educativo dos conteúdos que colocam em circulação (p. 44).

Depois desta breve extracto, passamos a desenvolver cada uma das propostas que compõem o título desta parte, como sejam, diversidade e identidade culturais.

2.4.1 Diversidade cultural

A diversidade cultural constitui uma grande riqueza para os indivíduos e as sociedades. A protecção, promoção e manutenção da diversidade cultural é condição essencial para o desenvolvimento sustentável em benefício das gerações atuais e futuras (Unesco, 2007. P.5). Dada a importância de que a diversidade cultural é revestida ao considerar-se de uma riqueza para indivíduos e sociedades, Furtado (2014) enuncia a sua vantagem indicando que,

A vantagem da diversidade cultural prende-se com a possibilidade de aprendermos mais sobre outras culturas e sobre outras formas de trabalhar e de ver as coisas, o que enriquece a própria

organização. Da diversidade cultural também nascem as novas ideias, diferentes formas de entender os problemas, a questão da tolerância, o perceber como o outro funciona para o compreender e não gerar atritos, conflitos ou tensões excessivas. A compreensão do outro pacifica o ambiente de trabalho, importante para o progresso e para a prosperidade (P. 24).

Sob ponto da Unesco (2007) Diversidade cultural refere-se a,

Multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o património cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados (Unesco, p. 5).

Ainda a Unesco (2009, p. 3) percebe que “a diversidade cultural não é somente um bem que se deve preservar é também, um recurso que é necessário promover, nomeadamente em domínios normalmente distanciados de uma noção estrita de cultura”.

Hargreaves e Fink (2007) apelam para a restauração da diversidade e comparam a restauração da biodiversidade com a da diversidade humana considerando que a semelhança dos apelos dos ambientalistas sobre a restauração da biodiversidade para manter equilíbrio ecológico, igualmente a restauração da diversidade na educação é tão importante quanto a da biodiversidade e explicam:

Também é possível restaurar a diversidade na educação. Não há desenvolvimento sustentável sem educação, isto é, sem que todos os membros da comunidade tenham oportunidades educativas para melhorarem os seus conhecimentos, fortalecerem a sua vontade e desenvolverem a sua capacidade de trabalhar, restaurar e tirar mais partido do ambiente e das pessoas que os rodeiam. E não pode existir desenvolvimento educativo válido, alargado e durável que não reconheça ou active os princípios básicos da sustentabilidade no seio de comunidades caracterizadas pelas diversidades. As metas de sucesso impostas a curto prazo, os progressos anuais tidos como adequados, as prescrições curriculares monolíticas e a disseminação da testagem estandardizada não definem o fim da História: um mundo de aprendizagem e de mudança sustentável e diverso espera-nos ao virar da esquina (Hargreaves & Fink, 2007, P.213).

Para CE (2008) a diversidade cultural não contribui apenas para a vitalidade cultural; ela pode, igualmente, favorecer a melhoria dos desempenhos sociais e económicos. Com efeito, segundo a fonte, a diversidade, a criatividade e a inovação criam um “círculo virtuoso”, enquanto as desigualdades podem reforçarem-se mutuamente, gerando conflitos que ameaçam a dignidade humana e o bem-estar social.

Enquanto isso, Souza e Neira (2014), afirmam que no momento histórico em que nos encontramos, muitas vezes marcado pela lógica da subjugação da diversidade a favor de valores e culturas hegemónicas e que provocam injustiça social e condições de vida adversas para grande parte da população, é indispensável que a elaboração e o

desenvolvimento de currículos tomem por base questões mais amplas que envolvam as políticas de identidade.

Souza e Neira (2014) prosseguem dizendo que, compreender a escola como local de influência, necessita de reformulação de posicionamento político das práticas educativas, sobretudo quando se almeja a formação de cidadãos capazes de atuar na configuração de uma sociedade mais solidária e justa com melhores condições de vida para todos, ou seja, educação que torna escola, um local de intercâmbio cultural de excelência.

Tendo em conta a simultaneidade de ocorrência da diversidade cultural e das distintas identidades culturais que as pessoas podem comportar no mesmo espaço, a nossa preocupação é: de que forma podemos encontrar uma identidade comum, dentro de diversidade cultural que realmente cada indivíduo que se encontra inserido num distrito, província, região ou país da sua ocorrência se identifique com ela, sem que para tal, haja imposição. Vamos tentar responder esta questão através de abordagens teóricas que apresentamos a seguir.

Cunha (2014), afirma que o multiculturalismo estrutura-se com diálogo e sobretudo prática – diálogo, relação, aceitação, conservação de continuidade entre múltiplos atores culturais. Esta capacidade de conservação e prática, segundo autor, insere-se em três contextos: i) contexto macro – nas dinâmicas da globalização, mundialização e universalização; ii) contexto meso – decorre nas dinâmicas dos países e/ou regiões e; contexto micro – são manifestações que acontecem dentro de uma casa, de uma escola, associação, clube, onde as diversidades inerentes a indivíduos de gerações distintas, mesmo enquanto membros da mesma comunidade, se manifestam.

Cunha (2014) caracteriza o Homem como sendo,

Uno (singular, nunca se repete) e diverso, uniforme e multiforme; convergente e divergente, mas não diferente, ele é, sim, diverso. Daqui uma primeira grande ideia pode ser retirada; os homens são diversos e não diferentes. É nessa diversidade que se encontra a excelência de ser Homem. Pensar e viver no mundo atual, passa pelo reconhecimento da diversidade de sujeitos e de culturas com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diversidades culturais, não como sinónimo de superioridade, inferioridade ou desigualdade, mas como equivalente a um plural e a um diverso. Com esta “nova” ideia de multiculturalismo, emergem novos olhares, abrangendo horizontes para além da raça, território ou língua (pp. 14-15).

Cunha (2014) esclarece que biologicamente o Homem é praticamente igual em todo o planeta terra, onde as particularidades que o diferenciam são resultado de adaptações ao

meio e, em função das exigências desse mesmo meio. Dai que o Homem é diverso por conta da distinção cultural. Perante esta evidência, segundo autor, atualmente não se devia esquecer que falar de multiculturalismo é falar de diversidade e não de diferença.

Por outro lado, Cunha (2014, p. 16) indica que “a cultura pode variar de geração para geração, entre meio rural e urbano e até dentro das nossas casas. E tudo isto são questões de multiculturalismo, uma vez que a variação é feita em função da diversidade e não da diferença”.

Autor acima ainda acrescenta que,

O multiculturalismo é sinónimo da excelência. Educar é cultivar a esperança, educar para o futuro é educar para esperança – na diversidade e na excelência. Educar neste sentido, é entrar num campo ainda mais profundo que é o da educação estética, enquanto procura do bom, do bem e do belo. Neste sentido, o multiculturalismo e a escola têm grande missão de educar pessoas para a esperança e para o futuro (...). A escola assume um papel importante e emerge como um microcosmos da sociedade, pois, (...) ela é um lugar onde se deve acentuar o que nos une (a diversidade), procurando uma esperança materializada/especializada no futuro. Neste lugar, os professores possuem um papel fundamental, pois a sua atitude, os seus valores e as suas práticas influenciam a aceitação da diversidade e do progresso. Em fim, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da diversidade, a compreensão e a aceitação dos outros e, por isso, de nós mesmos (pp. 20-21).

Como pode-se constatar nos parágrafos acima, a sustentabilidade da diversidade cultural é muito importante para gerações atuais e futuras, pois, da sustentabilidade abre-se espaço para o desenvolvimento. Sendo assim, a educação tem esta tarefa de promover cada vez mais a diversidade cultural em todos ambientes sociais. Com esta promoção e restauração da diversidade cultural, vai fazer com que os indivíduos se conheçam mutuamente e percebam as outras manifestações socioculturais que outrora não tinham ideias sobre sua existência.

2.4.2 Identidade cultural

Este é outro conceito importantíssimo para o despertar pessoal e colectivo no sentido de nos conhecer em nós próprios e partindo daí, conhecer e reconhecermos os outros com ou sem a mesma identidade. Sabemos que o indivíduo pode assumir várias identidades dependendo do contexto em que se encontra inserido. Igualmente sabe-se que, existem identidades que são colectivas e outras que são individuais.

Com a existência desta variabilidade de identidades, entendemos que os indivíduos devem apreender aquelas identidades que são socialmente viáveis, atendendo que existe esta diversidade identitária, como nos faz saber Finuras (2012), ao dizer que a identidade é diversa e que tem em vista o acreditar de si mesmo, suas manifestações, crenças, hábitos

diferentes com dos outros, assim, para este autor, a identidade pressupõe a “existência de outros que tenham modos de vida, valores, costumes e ideias diferentes. Para se definir a si mesmo acentuam-se diferenças com os outros. A definição e afirmação de si mesmo envolvem, sempre uma definição com os valores, características e modos de vida dos outros” (p. 206).

Do acima exposto, entendemos que os seres humanos adquirem diversas identidades ao longo da sua vida. Pois, como pessoas, nós assumimos várias identidades no seio familiar (filhos, pais, avos, tios, sobrinhos...), escolar (alunos, professores, diretores...), sociocultural (linguística, artística, folclórica, organizacional, modos de vida...), académico-profissional (economista, engenheiro, psicólogo, sociólogo, contabilista, marinho, ...), religioso (católico, muçulmano, protestante...). Como pode se observar, são várias e quase intermináveis identidades que o ser humano pode assumir dependendo de contextos e situações socioculturais em que se insere. No meio de todas estas identidades que uma pessoa pode assumir, o desafio dos estados recheados de distintas manifestações identitárias e socioculturais como o caso de Moçambique é, conseguir uma identidade que seja verdadeiramente nacional em que todo cidadão se sinta como sendo de sua pertença.

Um dos aspectos identitários com grande peso na percepção do Homem é a língua, sem querermos menosprezar outros traços identitários, mas a língua se destaca no momento de contacto entre os povos de países, regiões e até continentes diferentes, ou seja, o contacto entre pessoas que falam a mesma língua independentemente da sua origem planetária, tende a ser menos estranho do que o contacto de povos que falam línguas diferentes. O que dizer num país como Moçambique, com mais de 26 línguas distribuídas pelas três regiões? O que significa a existência de mais de 26 identidades linguísticas de grande relevo? Este cenário linguístico constitui um grande desafio educativo.

Apesar de ser uma obra um tanto quanto “imposta” pelo colonizador português, referimo-nos da designação do país pelo nome “Moçambique” reconhece-se de forma clara, que a “maioria” dos nativos deste território se identifica como moçambicano. Dissemos a “maioria” e não todos, porque sabemos que podem existir pessoas nativas, que não conhecem, nem se quer a palavra Moçambique, estes indivíduos vivem nas zonas mais recônditas, mas esta é outra história que não nos interessa muito para este trabalho.

Continuamos com as nossas abordagens dando a conhecer a existência de identidades individuais e colectivas, que devem gozar de interdependência ou inter-relação entre si, tal como indica Finuras (2012) ao tentar estabelecer diferenças de identidades pessoais e colectivas:

As identidades pessoais e colectivas estão inter-relacionadas, não pode haver identidades pessoais sem identidades colectivas e vice-versa. Isto significa que embora certamente haja uma distinção analítica entre as duas, não podem ser concebidas separadamente consubstanciadas como entidades que podem existir por si sós sem uma referência mútua. Tal acontece porque os indivíduos não podem ser considerados como entidades isoladas e/ou opostas ao mundo social concebido como uma realidade externa (p. 207).

Finuras (2012), chama a atenção de que a implicação mútua não deve ocultar as diferenças entre identidades individuais e colectivas. O autor aponta basicamente duas diferenças: as relacionadas com a natureza psicológica ou cultural dos seus conteúdos e, as que com maior ou menor pluralidade dos discursos identitários as expressam.

Finuras (2012, pp. 215-216), considera existir três correntes teóricas sobre identidade nomeadamente:

- a. Construtivista – esta deriva da pós-estruturalismo e destaca a capacidade de construção da “nação” para interpelar os indivíduos e construí-los como sujeitos nacionais e privilegia o papel do fundador dos discursos altamente coerentes e articulados. Esta corrente concebe a identidade nacional como construída “a partir de cima” na esfera pública e descuida as formas discursivas e práticas populares e privadas.
- b. Essencialismo – para esta corrente, a identidade cultural como um facto acabado, como um conjunto já estabelecido de experiências comuns e de valores fundamentais compartilhados que se construiu no passado, numa palavra, como uma essência imutável. Deste modo, o essencialismo descuida a história e o facto de a identidade ir mudando.
- c. Histórico-estrutural – procura estabelecer um equilíbrio entre as duas posições anteriores. Por um lado, advoga identidade cultural como algo em permanente construção e reconstrução dentro de novos contextos e situações históricas, como algo do qual não se pode afirmar que está, finalmente, determinado, decidido, ou construído, definitivamente, como um conjunto fixo de qualidades, valores e experiências comuns. Por outro lado, esta posição não concebe a construção da identidade unicamente como um processo discursivo público, mas, considera,

também, as práticas e significados sedimentados na vida diária das pessoas. A corrente histórico-estrutural concebe a identidade, como uma inter-relação dinâmica entre a dimensão pública e privada, como dois momentos de um processo de interação recíproca.

Neste âmbito Hall (2015) explica,

As velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado. A chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos a ancoragem no mundo social (p. 9).

Hall (2015) indica que os teóricos que acreditam no colapso das identidades, se fundamentam na mudança estrutural e nas transformações sociais verificadas no século passado como sejam a fragmentação do tecido sociocultural, género, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que tinham até então fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. E estas ocorrências, segundo o autor, mudam as identidades pessoais, o que desconforta os sujeitos como integrados socialmente e perdem o “sentido de si” culminando com o deslocamento – descentração dos indivíduos no mundo social e cultural a (crise de identidade).

Hall (2015, pp. 10-12), identificou três concepções identitárias nomeadamente: i) sujeito do iluminismo, ii) sujeito sociólogo e, iii) sujeito pós-moderno.

O primeiro baseia-se numa concepção da pessoa humana como indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de capacidades da razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia no núcleo interior, emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que continuasse “idêntico” a ele ao da existência do indivíduo, onde, o “eu” era a identidade de uma pessoa.

O segundo refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não era autónomo e autossuficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. Para concepção sociológica clássica, a identidade é fruto da interação entre o “eu” e a sociedade, onde o sujeito tem núcleo interior o eu real, mas formado e modificado pelo diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. Desta forma, a

identidade na concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo pessoal e o público.

O terceiro é dito como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação “as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Se define historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume várias identidades em diferentes momentos e contextos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossa identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cómoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, porque à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos que temporariamente.

Depois destas abordagens sobre a identidade, as linhas seguintes focam-se principalmente no que tem acontecido no contexto moçambicano. Algumas correntes sociais moçambicanas como é o caso da sociedade civil, têm tido a preocupação com a identidade nacional, ou seja, sobre o que nos identifica como moçambicanos. Dos documentos consultados, como é o caso da Constituição da República, preconiza que o Estado valoriza as línguas nacionais como um património cultural e educacional e urge a promoção do seu desenvolvimento, assim como a sua utilização como instrumento de fortalecimento da identidade moçambicana. Aqui está um caso de “fortalecimento da identidade moçambicana” o que significa que existe no seio deste povo, sentimento de moçambicanidade. Entretanto, é difícil encontrar muitos traços que possam ser facilmente representativos e reconhecidos para e por todos moçambicanos.

A língua, defendida pela Constituição da República de Moçambique como algo que, se melhor promovido, pode facilmente trazer a tona a identidade nacional, parece-nos estar ainda muito longe de se concretizar, devido ao grande número de línguas faladas e com traços muito diferentes, o que torna difícil adopção duma delas para servir como língua identitária nacional. Aqui está outra desvantagem, já que a falta de aspectos comuns até

nas línguas faladas, que podiam fazer com que os cidadãos reconhecessem e se identificassem com eles, pode condicionar esta mesma identidade. Sabe-se que o ser humano pela sua natureza tem e assume muitas identidades como atrás frisaram Finuras (2012) e Hall (2015), que partem do micro até ao macro identidades. A identidade moçambicana é posta em causa devido a esta diversidade de identidades caracterizadas por linguísticas, regionais, provinciais, distritais por ai em diante, que muitos não assumem.

No entanto, é curioso que em algum momento, as pessoas assumem algumas identidades afastadas dos locais de ocorrência dos factos identitários ou fora de localidades de origem e, explicamos como é que isso acontece. Muitas vezes, os indivíduos que anteriormente não se conheciam, mas oriundos do mesmo continente, país, região, província ou distrito, quando se encontram e descobrem que são da mesma origem, tendem a se unir em prol de identidade comum. Nestas circunstâncias, o aspecto identitário é o território físico que os indivíduos têm noção que os pertence.

Outro elemento identitário que facilmente leva aos sujeitos a se unir independentemente se são ou não da mesma origem territorial, tem sido a língua falada por estes, num ambiente em que a língua falada é diferente a dos sujeitos. Por causa desta força identitária que a língua tem, a Unesco (2009, p. 13) explica que “as línguas não são somente um meio de comunicação representando a própria estrutura das expressões culturais, são igualmente, transportadoras de identidade, valores e concepções do mundo”. Há outros elementos identitários que facilitam união dos sujeitos pela mesma identidade como por exemplo: a religião, a cor da pele num meio onde predominância é outra cor da pele entre outros.

No caso concreto de Moçambique e de moçambicanos, acontece do mesmo jeito, as pessoas que aparentemente não possuem muitos aspectos identitários comuns, em ambientes diferentes, como os acima referidos, o que vem ao de cima, são os poucos aspectos identitários semelhantes que existem.

Agora a pergunta que não quer calar é, se os indivíduos que não se conheciam são capazes de se unirem pela mesma identidade, por mais que o elemento identitário seja pequeno em ambientes atrás descritos, então porque é que isso não acontece no mesmo continente, país, região, província ou distrito?

As respostas para esta pergunta podem ser várias dependendo da visão de quem é questionado. Para nós e, em nossa opinião, isso acontece por uma questão de “sobrevivência” num ambiente pouco conhecido, daí que os sujeitos sentem a necessidade de compensar o isolamento por eles percebido. Como dissemos, os pontos de vista relativos a esta questão podem ser distintos. A partir da possível resposta que aqui apresentámos, surge outro elemento a se colocar no momento da sensibilização sobre a necessidade e importância de potenciarmos aqueles que são elementos identitários semelhante e/ou comuns, a partir dos territórios de origem.

Entendemos que gradualmente pode-se resolver este problema de identidades dentro do nosso país, porque haverá espaço de assumirmos muitos elementos identitários relativamente semelhantes que Moçambique possui. E isto, ao nosso ver, poderá reduzir o registo de tensões étnicas, pois, o “eu” poderá ceder lugar ao “nós” o “meu” ao “nosso” a “minha identidade” por “nossa identidade”.

Esta mudança de forma de pensar, não é para eliminar o “eu” da região, província, distrito ou uma outra localidade da divisão administrativa, é sim para, o “outro” doutra localidade da divisão administrativa, ter em mente de que, apesar de não ter nascido e vivido naquele local, ele faz parte de mim porque pertence ao mesmo país de que pertenço e, por esta via, me identifico e assumo com os elementos identitários nele existentes.

Sabe-se que este assumir, não vai ser tarefa fácil, mas é possível, desde que haja força de vontade de todas as forças vivas da sociedade e, também, desde que os *slogans* “unidade nacional” e “unidade na diversidade”, conheçam nova dinâmica com factos concretos e práticos ao mesmo nível dos discursos, das práticas e da divulgação. Sabe-se que existem esforços nesse sentido, só que os resultados são ainda incipientes porque muitos atores sociopolíticos do país, pouco ou nada fazem para concretizar os seus discursos e, o mais grave ainda é que outros ainda distorcem o sentido destas expressões e como resultado, confundem cada vez mais as massas populares, daí o prevalecente domínio do “eu” e do “outro” em detrimento do “nós” e do “nosso”, daí a fragilidade deste último.

2.4.3 Estudos seminais sobre diversidade cultural em Moçambique

Em Moçambique, a diversidade cultural é um facto e existem estudos recentes feitos neste campo, como os trabalhos de José de Sousa Miguel Lopes com título “Educação e Cultura Africanas e Afro-brasileiras: Cruzando Oceanos” (2010) donde se descreve aspectos muito

importantes sobre as culturas com grande enfoque da área de línguas faladas no nosso País; do Guilherme Basílio (2010) na sua tese de doutoramento com título “o Estado e a Escola na construção da identidade Política Moçambicana” onde se discute o papel do estado e da escola na construção da identidade moçambicana; e ainda o artigo da Hildizina Norberto Dias (2010) intitulado “Diversidade cultural e educação em Moçambique” onde a autora aborda sobre uma das questões que tem preocupado educadores no que diz respeito a gestão da diversidade cultural na escola e aponta a discriminação de raça, etnia, género, idade, língua e culturas como sendo aspectos que minam a harmonia social escolar, e não só. Os três trabalhos referidos anteriormente são de grande importância pois trazem aspectos reais da sociedade moçambicana quer sejam escolares ou gerais, como vamos fazer breve abordagens a seguir.

a) Trabalho de José de Sousa Miguel Lopes

Com título “Educação e Cultura Africanas e Afro-brasileiras: Cruzando Oceanos” este trabalho descreve aspectos relacionados com as culturas sobretudo das línguas faladas no nosso país, e não só. Lopes faz saber que Moçambique é um país rico em culturas distintas e cada uma com sua língua característica. Ainda através deste trabalho, Lopes faz incursão sobre o sistema educacional em Moçambique desde o tempo colonial, passando pela Luta de Libertação Nacional e desagua na pós-independência, estes períodos abordaremos mais tarde, em subcapítulos do capítulo educação, por agora, apresentamos o resumo que tem relação com a educação intercultural, na óptica do autor.

Segundo Lopes (2010), em Moçambique, é de fundamental importância a existência de uma política linguística esclarecida em relação à preservação das línguas faladas pelas diversas etnias e fornecer a elas a oportunidade de ingressarem em comunidade mais amplas. Para o efeito, segundo o autor, o sector educacional deve encarar este assunto como desafio para levar a cabo o ensino destas línguas. Isto significa que a educação deve elaborar e implementar programas ou planos curriculares verdadeiramente intercultural e que ofereça às diversas culturas e etnias um lugar melhor não apenas no sistema educacional, como também, na imagem da cultura nacional que o país procura adoptar e proteger.

De acordo com Lopes (2010), a redução de conflitos sociais e culturais de uma sociedade multicultural como a moçambicana, depende da expansão da base económica, do crescimento do emprego e da elevação de níveis de vida. A pertinência cada vez maior da pedagogia intercultural, que tenha em conta a diversidade cultural como característica das populações escolares, permite o enriquecimento mútuo dos alunos. O prefixo *inter*, indica: trocas entre alunos nas conexões, articulações, comunicações e diálogos, onde cada um se pode beneficiar do outro. Isto, segundo o autor, distingue o intercultural do multicultural que indica mais um estado das sociedades.

Para Lopes, o multicultural é um termo estático que pode muito bem, traduzir-se pelas simples justaposição de culturas múltiplas no interior de uma sociedade, sem comunicação entre elas, cada uma permanecendo fechada o máximo possível. O intercultural ao contrário, é movimento e reciprocidade. Assim, segundo Lopes, o papel do ensino, consiste em organizar, facilitar e otimizar esta troca entre culturas distintas.

De facto, entendemos que o multiculturalismo constitui uma condição necessária para que haja esta interação, na medida em que se não existisse a diversidade, não haveria este espaço de trocas. Por outro lado, achamos importante esclarecer que nem sempre as interações são saudáveis, daí que o apelo que se deve deixar claro para o sector educacional e a sociedade em geral, é de fazer com que esta interação seja a mais pacífica possível, para que realmente se possa alcançar os objectivos almejados.

b) Trabalho de Guilherme Basílio

Com título “o Estado e a Escola na construção da identidade Política Moçambicana” Basílio discute o papel do estado e da escola na construção da identidade moçambicana usando o conceito de diversidade cultural para enriquecer o debate.

Para Basílio (2010) o recurso às identidades étnicas assenta na busca de nova solidariedade entre pessoas da mesma etnia, de etnias diferentes e a construção de valores de moçambicanidade enraizados tanto na modernidade quanto na tradição das populações. É certo que os valores da comunidade moçambicana estão enraizados nas tradições locais, mas se comunicam com valores nacionais, africanos e universais construídos dentro de

paradigma moderno a partir do qual as crianças são educadas para saber estar e conviver com os outros.

A sociedade moçambicana é constituída por uma diversidade étnica, linguística, racial e religiosa, com identidades diferenciadas, mas que não constituem conflito na construção da moçambicanidade. A política recorre às identidades culturais e étnicas para garantir laços entre as autoridades tradicionais e o poder político. Nos anos 90, foi criada a política da moçambicanidade que veio conciliar o tradicional com o moderno e defende a preservação de determinados valores culturais dos grupos étnicos, abrindo assim, a emergência de associações dos naturais e amigos deste ou daquele local.

Na óptica do Basílio (2010) o resgate das identidades diversificadas na escola, enfatiza o diálogo entre o tradicional e o moderno demonstrando que a escola inscreve-se nas realidades socioeconómicas, políticas, religiosas e culturais. Desta forma, a escola é condicionada por estas dimensões, onde a cultural é crucial dado que ela constitui um substrato de normas e de valores instituídos na sociedade moçambicana. A escola busca ou deve buscar, os valores de todos grupos e reorganiza-os em valores e normas nacionais. Enfim, todo o projeto educacional inscreve-se na realidade cultural seja local ou nacional para criar valores nacionais.

Basílio (2010) considera a educação tradicional autóctone, como sendo um dos grandes pilares da difusão dos valores da população moçambicana não escolarizada. Dai que a escola é chamada a reorganizar e sistematizar os valores da educação tradicional rumo ao desenvolvimento da população. Para o efeito segundo o autor, a escola deve dar ensinamentos que se aprendem na educação tradicional autóctone.

Moçambicanidade de acordo com Basílio, não é uma realidade acabada, fixa e isolada, ela se consolida dentro das relações interétnicas, interculturais e transnacionais, estando aberta às transformações socioculturais, políticas nacionais e transnacionais. Assim, a escola tem de comprometer-se pela formação de personalidade das crianças e pelo diálogo intercultural criando ambiente cultural democrático no recinto escolar. A escola, ainda tem de proporcionar ao aluno uma cultura democrática e oportunidade de desenvolver a sua dignidade, os conhecimentos voltados para a vida, aprendizagens úteis e necessárias para a participação na sociedade democrática que lhe permitem definir-se e encontrar vida e gozar a liberdade colectiva e individual. A educação deve formar homens e mulheres como

socioculturais, oferecendo instrumentos que a partir dos quais podem ler e interpretar o mundo e formarem as suas personalidades.

A moçambicanidade segundo Basílio (2010), deve fundamentar-se na unidade político-cultural, na autoestima e autodeterminação, no amor à pátria e aos valores da sociedade moçambicana, fontes de cidadania ativa, solidariedade intercultural e de estado como promotor de igualdade de todos cidadãos.

c) Artigo da Hildizina Norberto Dias

Intitulado “Diversidade cultural e educação em Moçambique” a autora aborda sobre uma das questões que tem preocupado educadores no que diz respeito a gestão da diversidade cultural na escola e aponta à discriminação com base em raça, etnia, género, idade, língua e culturas como sendo aspectos que minam harmonia social escolar e não só.

Para Dias (2010) os educadores moçambicanos enfrentam o desafio de pensar em concepções e modelos educacionais que tenham em conta a questão da diversidade e do multiculturalismo na educação que se propõem a encontrar formas de convivência na escola entre indivíduos de várias culturas. As propostas de educação multicultural segundo a autora, sugerem que a escola deve saber respeitar e considerar as diferenças étnico-culturais, que devem ser promovidas relações fundadas no diálogo, na democracia, no respeito ao outro.

No entender de Dias, a educação multicultural traz à discussão também a questão da interculturalidade que pode significar apenas o respeito do “outro”, ou então a mistura, a mestiçagem das culturas. Para além do multiculturalismo e da interculturalidade, os educadores moçambicanos devem também colocar nas suas agendas as questões da transculturalidade que tem a ver com os elementos universais que estão presentes nas várias culturas. A transculturalidade segundo a autora, deve ser seriamente tomada em consideração, pois a cultura urbana moçambicana caracteriza-se por ser culturalmente híbrida, possuindo elementos culturais que se foram fixando sócio e historicamente durante séculos cujas matrizes culturais básicas são a Bantu e a Portuguesa.

Na opinião desta autora, a aprendizagem da língua portuguesa promove o surgimento de um processo de aculturação que integra características culturais do mundo ocidental e julga que em vez de criar um biculturalismo, produz uma hibridação cultural, já que os falantes

não adicionaram a cultura Portuguesa à cultura Bantu, eles misturaram as duas culturas e criaram uma nova cultura que não é tipicamente portuguesa e que também não é genuinamente Bantu.

Assim, de acordo com Dias, a cultura urbana moçambicana encontra-se ao mesmo tempo fora e dentro da cultura ocidental e da cultura autenticamente africana e esta hibridação cultural preocupa a muitos intelectuais moçambicanos visto que é necessário pensar num currículo que tenha em consideração a cultura africana local e que integre também a cultura universal. E a tal preocupação de acordo com a autora, já se encontra reflectida no atual currículo do Ensino Básico em que se incluem e se mesclam discursos pedagógicos, políticas educacionais e linguísticas.

Devido a esta situação estamos a citar a autora, o professor tem de assumir outros papéis e desafios tais como: (i) recolher, sistematizar e tornar "ensináveis" em sala de aulas os conteúdos locais, para o efeito, ele deve pensar no tempo disponível, no método pedagógico mais adequado, nos materiais didáticos e nas formas de avaliação; (ii) tem de assumir o papel de professor -pesquisador-professor de conteúdos locais; (iii) ainda tem de resolver outras preocupações inerentes à profissão do magistério em Moçambique: trabalhar em turmas superlotadas, com alunos em níveis de aprendizagem diferenciados, sem material didático suficiente em horários reduzidos.

Dias afirma que a diversidade e a heterogeneidade da população estudantil em Moçambique, são a marca mais notória das turmas e, o professor tem de saber trabalhar na e com a diversidade de forma a elevar a qualidade de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a autora denuncia que apesar do discurso pedagógico defender uma política de reconhecimento e aceitação da diversidade, das diferenças culturais e do respeito ao outro, as ações, efetivamente, levadas a cabo não foram ainda capazes de criar uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos e estigmatizações étnicas, raciais, religiosas, linguísticas.

Dias diz ser difícil fechar os olhos à discriminação de raça, etnia, género, idade, língua, culturas, visto que determinados grupos culturais como, as mulheres, os idosos, os habitantes das zonas rurais estão mais marcados pela pobreza do que os outros grupos que se encaixam melhor no modelo hegemónico. A existência de desigualdades de

oportunidades para as crianças e jovens das zonas rurais, que leva à desvantagem em relação à alfabetização e à progressão escolar devido à falta de escolas ou à distância que as separa das zonas residenciais, ou ainda porque a escola não consegue ser suficientemente significativa para as necessidades da sua vida, são aspectos correntes. Assim, as crianças até podem ingressar escola, mas a exclusão de tais crianças realiza-se “por dentro”, pois o direito ao acesso não garante automaticamente o sucesso escolar.

De acordo com Dias (2010), a diversidade cultural preocupa os educadores moçambicanos visto que na mesma sala temos alunos de géneros diferentes que pertencem a grupos linguísticos, étnicos e religiosos diferentes, com concepções, saberes, temporalidades e espacialidades diferenciadas. Dai somos obrigados a refletir sobre formas didáticas diferenciadas porque nem todos os alunos conseguem se adaptar aos padrões didáticos monoculturais e hegemónicos. Dias, apela aos educadores para que não estejam contentes por se reconhecer e valorizar a diversidade de forma discursiva, sendo necessário considerar e criar também diversidade nas práticas de ensino. Dias, reconhece que a diversificação das práticas de ensino não é um empreendimento fácil, mas, é um dos maiores desafios da educação em sociedades complexas e democráticas.

Para Dias (2010), uma sociedade como a moçambicana, apesar de possuir várias etnias e línguas, já sofreu muitos processos de “contaminação” cultural e existem inevitavelmente aspectos convergentes entre as várias culturas, por isso deve-se identificar e verificar o que é comum entre elas e efetuar conjuntos de conteúdos transculturais que seriam incorporados no currículo.

Como se pode constar os resumos dos trabalhos dos três autores, a preocupação pelos preconceitos e discriminação já vem decorrendo durante a luta de libertação nacional e depois da independência. Os documentos e discursos citados por estes autores não deixam muitas dúvidas sobre a necessidade do respeito pela diversidade cultural, esta pretensão é real. No entanto, parece-nos que existe uma distância muito grande entre esta pretensão e ação para que se fosse possível a sua concretização. Há uma visão quase nítida de que os discursos sobre a unidade nacional e também a unidade na diversidade, não passam apenas de discursos, mas a implementação prática é incipiente, porque ainda há registo de nepotismo no seio das instituições tanto públicas bem como privadas. Este ponto de vista constitui aspecto a desenvolver mais tarde.

2.4.4 A diversidade cultural atual em Moçambique

Como já foi várias vezes referenciado, Moçambique tem uma riqueza inestimável no que diz respeito à diversidade cultural, contudo o que provavelmente falta no seio dos moçambicanos, é mais interação entre vários cidadãos, ou seja, a prática da interculturalidade no seio dos moçambicanos. Esta deve ser a tarefa de cada moçambicano em todos os parâmetros da sociedade.

Atualmente, a diversidade cultural tende a aumentar em Moçambique. Se no tempo colonial estavam em Moçambique, os nativos indígenas (com características socioculturais e étnicas distintas), europeus encabeçados pelos portugueses e indianos, depois da independência e com o fim da guerra dos 16 anos, fica difícil estimar, em números quantos grupos étnicos que residem em Moçambique. Os conflitos dos grandes lagos, de África Oriental como Somália, de alguns países asiáticos, a corrida pela exploração de recursos minerais e petrolíferos fazem com que o número de grupos étnicos aumente cada vez mais. Dai a dificuldade de precisar com exatidão quantos grupos étnicos podemos encontrar atualmente em Moçambique.

Por outro lado, com a descoberta destes recursos, verifica-se uma diversificação no processo de ensino principalmente o profissional e o universitário com introdução de alguns cursos no sentido de minimizar o défice de quadros capacitados para as áreas económicas em desenvolvimento. Esta situação, ao nosso ver, gera outro tipo de diversidade, que se relaciona com a área académica que poderemos designar de diversidade académica e de formação.

Dias (2010) já falava de culturas híbridas no seu artigo, embora apenas considerasse os centros urbanos ao apelar que, “a transculturalidade deve ser seriamente tomada em consideração, pois a cultura urbana moçambicana caracteriza-se por ser culturalmente híbrida, possuindo elementos culturais que se foram fixando sócio e historicamente durante séculos cujas matrizes culturais básicas são a bantu e a portuguesa” (Dias, 2010, p.8), afirmando que em Moçambique, sobretudo nas zonas urbanas, lidamos com uma cultura híbrida que não é, nem tipicamente africana, nem sequer, totalmente, europeia. Ela também não é a justaposição simples de duas culturas, ela tem traços africanos, mas também europeus e ela também é, ao mesmo tempo, uma terceira cultura. Para a autora, a cultura

urbana moçambicana encontra-se ao mesmo tempo fora e dentro da cultura ocidental e da cultura autenticamente africana.

Ao nosso ver, atualmente esta hibridação vai ou poderá ir para além dos centros urbanos, na medida em que a descoberta dos recursos minerais que são explorados nas zonas rurais onde assiste-se igualmente um aumento sem precedentes de várias manifestações culturais, propicia a hibridação cultural, porque nestes locais, a diversidade cultural se torna cada vez mais enraizada e se observa cruzamentos de vários grupos etnolinguísticos. Estes cruzamentos, podem trazer consigo algumas alterações e fragmentos nas estruturas socioculturais anteriores dando lugar à novas características estruturantes nas comunidades.

A miscelânea de culturas nestas zonas, de alguma forma pode trazer consigo preconceito e discriminação e, por consequência, culminar com o surgimento de conflitos não só de interesses económicos, mas também socioculturais. Como atrás dissemos, se antes a hibridação cultural tinha predominância nos centros urbanos, atualmente este fenómeno está se enraizando em todo o espaço do território nacional. Por outro lado, se antes os conflitos étnicos eram entre moçambicanos, atualmente já aparecem outros interlocutores mais estranhos ainda, “os estrangeiros” de diversos continentes e nacionalidades.

Por isso, as expressões “unidade nacional” e “a unidade na diversidade” devem tomar mais forma com vista a trazer os resultados que se pretendem a “coesão entre moçambicanos” e partindo daqui, entre todos habitantes neste território independente da sua origem planetária. É por esta mesma razão, que o nosso estudo cinge-se em três linhas teóricas (liderança, diversidade cultural e formação de professores) como tivemos a ocasião de referenciar em outra parte do trabalho.

A escolha destas linhas teóricas foi por termos noção e sabermos que em Moçambique existe o fenómeno preconceito e discriminação por conta da existência de diversidade cultural e o professor, tem o potencial de reverter este cenário na medida em que este profissional, sempre está inserido nas sociedades onde ocorre este fenómeno. Por outro lado, o mesmo profissional também pode desempenhar um papel não só o de professor como também o de líder. Pois, entendemos que ao longo da sua formação, este pode adquirir competências interculturais e de alguma forma de liderança. Competências estas, que podem fazer com que este profissional, contribua para convivência harmoniosa dos

sujeitos culturalmente distintos nas comunidades onde este esteja a prestar o serviço de docência.

2.4.5 Possíveis origens e consequências de preconceitos e discriminação

A origem de preconceitos e por consequência de discriminação pode ser diversa. Mas, tudo pode ter relação com origem étnica, tribal, regional, política, económica e até académica, embora este último aspecto não seja referido com frequência, observa-se que, a forma diferenciada de tratamento dos profissionais de formação em algumas áreas do saber, aponta para isso.

Assim, Daft (2018, p. 439) entende que “se alguém age com atitudes preconceituosas em relação às pessoas que são alvos de preconceito, a discriminação já ocorreu”.

Para Martinez (2014) o preconceito racial permeia a sociedade em atitudes de segregação de espécie, facilmente observáveis na fala, na emoção das pessoas, na publicidade, nos programas televisivos, no cinema e na internet. Trata-se de colocar em termos étnicos, problemas que, de facto, são problemas sociais e políticos. Embora os povos possam ser divididos em diferentes grupos, baseados nas características físicas, o autor é de opinião de que a raça deixa de ser um conceito útil para a ciência e para tal deve ser ignorado. Pois, os biólogos, antropólogos e sociólogos concluem que a noção da raça não é uma realidade biológica e deve ser abandonada depois de tê-la usado durante muito tempo.

Nestas circunstâncias, Martinez (2014) afirma que,

As características físicas geralmente associadas aos tipos raciais (estrutura, cor, forma...), não expressam necessariamente as origens. Para os biólogos as raças não existem, já que o Ácido Desossiribo Nucleico (ADN) está organizado em 23 pares de cromossomas, presentes no núcleo de cada uma das 100 triliões de células que compõem o organismo. São ao todo, em cada célula, três biliões de pares de base, sendo que quaisquer pessoas do planeta independentemente da sua origem (europeia, asiática, americana ou africana), são geneticamente 99,9% idênticas (p. 19).

De acordo com o autor, não se descobriram características biológicas humanas que não tenham sido afectadas pela experiência de vida e condições do ambiente. Todas as diferenças significativas no comportamento entre as pessoas são compreensíveis como padrões culturais apreendidos e não como características herdadas biologicamente. Assim, Martinez conclui apelando que o racismo é um anacronismo histórico que deve ser combatido pelos vários ramos da ciência, da política e da religião.

Martinez (2014) entende que a cultura faz o homem e este faz a cultura. A cultura se impõe aos indivíduos e estes pouco podem fazer no sentido de fugir aos padrões culturais. A

cultura determina, em parte, o comportamento humano, e dela depende a sua padronização. A herança cultural é suficientemente forte para a conformação dos hábitos e costumes e o modo de pensar e de agir do homem. Nesse aspecto, é correto dizer que a cultura é determinante para o ser humano.

Martinez (2014) afirma ainda que as mudanças culturais provocadas geralmente pelas modificações geográficas, sociais, demográficas, económicas ou políticas, encontram no homem o condutor nato dos processos em causa, pelo que a nova reformulação obtida é resultado de ação dos indivíduos de cada geração.

Este breve percurso de Martinez sobre a necessidade de negação de existência de raça por considerar como sendo um dos aspectos que dá origem aos preconceitos e discriminação, em parte é um pensamento feliz sob ponto de vista mesmo das ciências biológicas, antropológicas e sociológicas. Os fundamentos segundo os quais as manifestações culturais dos sujeitos determinam o comportamento humano, igualmente são apreciáveis.

No entanto, a erradicação ou esquecimento do racismo é uma tarefa que podemos considerar espinhosa e de difícil concretização, pois, os homens já nascem e crescem com esta noção. Outro aspecto que faz com que o racismo não desapareça nas mentes das pessoas prende-se com o facto de existir uma grande distância entre os discursos teóricos e a sua concretização prática. Entendemos que quando se fala da “raça” a imagem que nos aparece em mente é “a cor da pele” do individuo, e isto sempre foi, é e continuará a ser por muito tempo. E é da cor da pele que mais incide o fenómeno preconceitos e discriminação na óptica de muitos autores incluindo Martinez.

Cunha (2014) por exemplo, nega a existência de várias raças humanas, reconhece sim a existência de apenas uma “raça”, a raça humana, pois, entende que os homens são biologicamente iguais independentemente da cor da pele.

Então, o que dizer sobre o fenómeno de preconceito e discriminação num país como é Moçambique em que pessoas da mesma “raça” se descriminam? Parece-nos que há que se procurar outras ações que reforcem esta proposta de banimento da palavra “raça”. Quanto a nós, a mudança de mentalidade dos homens independentemente da sua origem planetária pode ser importantíssimo. Para o efeito, é necessário que os movimentos que lutam pela esta causa estendam mais as suas ações em todo planeta. Por outro lado, há necessidade de

se aproximar cada vez mais e com mais velocidade e profundidade, as distâncias que separam os discursos teóricos dos atos práticos em prol da harmonia sociocultural.

No caso concreto de Moçambique, como foi referido anteriormente, é um país rico em diversidade étnica, cultural, linguística, “racial” e religiosa. Com esta multiplicidade sociocultural da população moçambicana, poderíamos nos orgulhar dado que há espaço de troca de experiências e saberes distintos. No entanto, no lugar desta possibilidade de trocas, não são raras as vezes que há registo de desentendimentos étnicos, como resultado de preconceitos e conseqüente discriminação.

O mais preocupante é o fato de existir quem fomente o tribalismo e o regionalismo, ao longo dos mais de 42 anos da independência nacional, e isto, no nosso entender, é a razão da nossa vulnerabilidade política, económica, social e cultural, criando-se terreno fértil para a eclosão de conflitos incluindo armados. Já se fala muitas vezes, que os conflitos armados em Moçambique são encomendados do estrangeiro, concordamos com esta possibilidade, mas, também não é menos verdade que os estrangeiros conseguem manipular alguns moçambicanos por causa da vulnerabilidade ora referenciada. Pires (2010), foi muito feliz ao considerar que estávamos em situação de guerra latente e que faltava um pequeno catalisador para sair do estado de latência como se pode ver a seguir:

Não devemos esquecer que a guerra civil que após independência fustigou os moçambicanos durante 16 anos, foi fortemente marcada pela etnicidade. Se hoje os tais conflitos parecem estar sob um relativo controlo, avolumam-se indícios de que essas tensões étnicas poderão sair da latência, explodindo de forma mais violenta e incontrolável quando e onde menos se espera. Se em vários domínios, não forem levadas as políticas que objectivamente garantam o reconhecimento da diversidade cultural existente no tecido social moçambicano, estão criadas condições para novos conflitos (p.126).

Na verdade, esta previsão veio a acontecer três anos depois da publicação do seu trabalho e, vamos em seguida comentar sobre este facto. Pese embora não tenha a mesma intensidade comparativamente a guerra dos 16 anos, não há como negar que, de novo moçambicanos, voltaram a se confrontar entre Outubro de 2013 até Dezembro de 2016, período em que se anuncia tréguas e, estes confrontos militares que mereceram as tréguas, uma vez mais foi movido pela Renamo.

Se na guerra dos 16 anos alegava-se o regime socialista como escolha não acertada para o Moçambique independente, daí a necessidade de seu combate. Não são claras as razões que fizeram com que a Renamo retornasse às matas em 2013, que culminaria com assinatura de acordo de cessão das hostilidades em Setembro de 2014 e permitiu a

participação da Renamo nas eleições do mesmo ano. Os resultados eleitorais deste escrutínio de 2014, são apontados como elemento catalisador de regresso aos confrontos militares e, também fala-se de existência de assimetrias regionais.

Sem querermos nos posicionar contra nem a favor destas últimas alegações, entendemos que os resultados eleitorais seguem regras próprias e conhecidas por todos concorrentes muito antes de as eleições serem realizadas e, estas regras indicam que é eleito presidente da República o candidato que tiver mais que 50% dos votos validamente expressos e aconteceu que o candidato da Frelimo foi quem teve 57% dos votos do escrutínio. Quanto à segunda alegação, ou seja, assimetrias regionais, não nos parece merecedora de manutenção de confrontos sangrentos, porque estas assimetrias já se verificavam mesmo antes da independência nacional e, pouco mais de um ano depois da independência, o país era confrontado pela guerra movida pela própria Renamo.

Com esta guerra, entende-se que, nem houve espaço de celebração desta independência já que, acabava de terminar a luta pela independência e pouco tempo depois, surgira esta guerra movida pela Renamo. Em outras palavras, não houve espaço para se corrigir o que tinha sido desenhado pelo colonizador, no âmbito das ditas assimetrias. Por outro lado, quando se fala de assimetrias, costuma se fazer entender que a região sul é a mais privilegiada em termos de infraestruturas socioeconómicas, mas no terreno real não é bem assim.

Em poucas palavras diríamos que, o retorno aos confrontos militares em Moçambique teve uma grande dose nos problemas étnicos e culturais, que a sua gestão continua frágil pois, ainda não se conseguiu unir as diversas manifestações culturais de forma sustentável. Já dizia o Conselho Europeu (CE) (2008) que a falta de diálogo intercultural, pode ser um terreno fértil que possa permitir a infiltração de pessoas mal-intencionadas incluindo terroristas, no seio de determinado Estado, com intuito de manipular uns para lutar contra outros. Parece ser esta falta de diálogo intercultural honesto e sincero que nos falta em Moçambique e como consequência, propicia o surgimento de conflitos.

2.4.6 Preocupação sobre o possível impacto negativo da diversidade cultural

A Constituição da República de 1990, no seu artigo 15º, consta que a República Popular de Moçambique realiza um combate enérgico contra o analfabetismo e obscurantismo, promovendo o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais. O estado age para

promover internacionalmente o conhecimento da cultura moçambicana e para fazer beneficiar o povo moçambicano das conquistas revolucionárias dos outros povos.

Para Mataruca (2011, p. 22-25), “a diversidade cultural em Moçambique não é considerada factor de desunião entre os cidadãos, pelo contrário, é um elemento enriquecedor, cimentador da coesão social, isto significa que, não põe em perigo a unidade nacional”. Este posicionamento do Mataruca, não nos parece totalmente real, pois, como tivemos ocasião de referenciar atrás, a guerra dos 16 anos e os confrontos militares de 2013-2016, tinham rosto de problemas étnicos mal resolvidos. Dai considerar-se que a diversidade cultural em Moçambique é elemento de coesão, no mínimo é discutível, pois, a realidade não ainda nos indica isso.

Lopes (2010) indica que no programa da história para a 4^a classe, já afirmava-se que a história deveria ser ensinada através dos fatos mais notáveis e das figuras principais de maneira que ajudasse a formar no aluno a personalidade moçambicana e fixar a noção elementar de pertencer a uma nação que tinha cultura e história próprias. No programa e diretrizes pedagógicas da disciplina de atividades culturais para o ensino primário, tinha como objectivo tirar o máximo proveito de todos aspetos positivos das culturas tradicionais moçambicanas.

Por outro lado, segundo Lopes (2010), na disciplina de atividades culturais do curso de formação de professores primários, ao se apresentar objectivos da cultura, esclareceu-se que as manifestações culturais tinham duas facetas: negativa e positiva. Sendo categorizadas como negativas: ritos de iniciação sexuais, casamentos prematuros, a poligamia e a superstição. As positivas integravam: as danças, canções e arte plásticas.

Para a Frelimo, segundo Lopes, a educação iria constituir-se no elemento fundamental para resgatar a dignidade do povo moçambicano, sua cultura e, ao mesmo tempo, para dar sustentação ao projeto socioeconómico, ou seja, a educação que tornasse possível o projeto da unidade nacional, de construção da nação moçambicana. De fato, o acesso à escola, vedado no período colonial, foi uma das melhores conquistas dos moçambicanos.

2.4.7 A língua como património cultural e fonte de coesão e identificação

Lopes (2010) considera que a língua escrita e falada de um povo é um dos mais importantes atributos culturais. A política colonial portuguesa segundo Lopes, enquanto

instrumento de um grupo poderoso, foi utilizada sistematicamente para dominar o povo moçambicano e a língua foi usada como instrumento para dominação, fragmentação e reintegração dentro de uma estrutura política dominante. Assim, de acordo com Lopes, utilizando a língua portuguesa como instrumento de dominação, não era de estranhar que as línguas moçambicanas tivessem sido ignoradas e hostilizadas pela ordem colonial.

Lopes (2010), afirma que, com a Independência Nacional, em 1975, quando se pensava que o cenário linguístico mudasse de figura, o novo poder político, voltou a utilizar a língua portuguesa, como a da unidade nacional, procurando fazer dela, não num instrumento de dominação, mas, ao contrário, um possível instrumento de libertação. Se é pacífico aceitar como correta essa estratégia, dado que nenhuma das línguas moçambicanas tinha cobertura nacional, já nos parece bastante controversa ou no mínimo problemática, a política linguística que foi adotada face às línguas moçambicanas.

Prosseguindo, Lopes considera que as línguas moçambicanas foram de novo ignoradas e até hostilizadas em nome da coesão nacional, não havendo esforços para preservar e desenvolver as riquíssimas potencialidades da tradição oral, encarada por um lado, como suporte de toda a memória de um povo que era preciso ser resgatada e, por outro, como sustentáculo importante ao aprendizado da língua portuguesa.

A maior preocupação do autor, é de observar que os professores moçambicanos não chegam a verificar que as políticas linguísticas estão desajustadas da realidade linguística moçambicana, uma vez que defendem a língua portuguesa e não as línguas nacionais e, pensam que tudo o que diz respeito a línguas maternas, tem uma função apenas para desenvolvimento das respectivas culturas.

Segundo Lopes, Moçambique possui mais de 20 línguas e suas etnias e culturas. E no mundo, muitas línguas já estão moribundas e alguns especialistas sugerem que em torno de 90% dos idiomas falados estão em via de extinção num futuro próximo, uma verdadeira delapidação.

Segundo Lopes (2010), cada língua que se fala no mundo, constitui uma forma singular de considerar a experiência humana e todas línguas são iguais, no sentido de que constituem um instrumento de comunicação. Por outro lado, toda língua tem o mesmo potencial como língua mundial e a concretização desse potencial depende das oportunidades que são dadas

a cada uma delas. Neste sentido, segundo Lopes, a diversidade linguística é um património precioso da humanidade e o desaparecimento de qualquer língua implica empobrecimento da reserva do saber e a perda de instrumentos de comunicação intracultural e intercultural.

Enquanto isto, a UNESCO (2009) aclara sobre o poder que as línguas têm para com ser humano ao indicar que elas, são a base das nossas convivências quotidianas como a seguir de apresenta,

As línguas são os vectores das nossas experiências, dos nossos contextos intelectuais e culturais, dos nossos modos de relacionamento com os grupos humanos, com os nossos sistemas de valores, com os nossos códigos sociais e sentimentos de pertencimento, tanto no plano colectivo como individual. Sob o ponto de vista da diversidade cultural, a diversidade linguística reflecte a adaptação criativa dos grupos humanos às mudanças no seu ambiente físico e social. Nesse sentido, as línguas não são somente um meio de comunicação, mas representam a própria estrutura das expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e concepções de mundo (p. 12).

Retomando a abordagem sobre as línguas, diríamos que elas são incontestavelmente um dos principais e mais poderosos elementos identitários dos povos, na medida em que, não só servem de meio de comunicação como também, podem constituírem-se em cruciais factores de coesão social. Como tivemos a oportunidade de frisar em algumas passagens deste trabalho, Moçambique é um país com várias línguas distribuídas por vários espaços territoriais daí a difícil missão de se encontrar uma língua que seja representativa.

Concordando com Lopes ao afirmar que cada língua que se perde no mundo é sinónimo de empobrecimento linguístico, acrescentaríamos esta afirmação com uma outra cada desprezo de alguma língua por menor seja o número de falantes, é perda de oportunidade de enriquecimento deste tipo de património cultural. No caso de Moçambique, a tentativa de se silenciar as línguas nativas, por parte do colonialismo português, não teve grande impacto negativo pois havia factores bem conhecidos que faziam com que o tal não acontecesse, dos quais o principal foi o facto da educação no tempo colonial destinar-se às elites. E porque a língua portuguesa aprendia-se nas escolas e nelas frequentava menor número de crianças, as línguas nativas mantiveram maior parte de sua estrutura original pelo menos até a independência nacional, altura em a educação começa a ser o direito e dever de todo moçambicano.

Com isto não queremos dizer que as línguas nativas não sofreram modificações, queremos sim dizer que, devido à incipiente abrangência do ensino escolar em Moçambique, onde a maior parte da população não frequentava as escolas, as alterações não foram significativas.

No entanto, depois da Independência Nacional, o cenário mudou devido a mudança de políticas educacionais, onde a educação foi definida como direito e dever de todos moçambicanos, como consta no nº1 do artigo 92 da Constituição da República de Moçambique de 1990, bem como do nº1 do artigo 88 da Constituição da República de Moçambique de 2004.

A escolha da língua portuguesa como de ensino depois da Independência Nacional, em parte veio contrariar a redação do nº2 do artigo 5 da Constituição da República de Moçambique de 1990 com a seguinte redação “o Estado valoriza as línguas nacionais e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares e na educação dos cidadãos” e artigo 9 da Constituição de 2004, que indica que o Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Isto porque entendemos que, se as línguas nacionais são veiculares para a educação dos cidadãos e ainda são consideradas como património educacional, era razoável que no mínimo algumas delas fossem utilizadas como uma das línguas de ensino logo depois que Moçambique tornou-se independente do colonialismo português, pois, se assim acontecesse, nos proporcionaria avanços significativos no ensino bilingue que só há poucos anos se iniciou em algumas escolas de forma incipiente e lenta, como tivemos a oportunidade de referir quando abordamos sobre o contributo da educação tradicional massena no currículo oficial.

2.4.8 Diversidade cultural e tentativa de adequação curricular na formação de professores

São vários os pronunciamentos que apelam para uma escola recheada de harmonia, tolerância para com outro, onde as manifestações socioculturais diversificadas se transformem em valioso aprendizado para todos atores educacionais. Para o efeito, há necessidade de democratizar igualmente os programas curriculares. No entanto, esta democratização curricular deve ser acompanhada por formação de professores capazes de trabalhar em ambiente com diversidade cultural, tal como afirma Dias (2010), apesar de reconhecermos que a solução para o ensino na diversidade cultural passa pela criação de um currículo comum, em Moçambique ainda estamos longe de alcançar esse ideal educativo.

Por essa razão, a autora sugere que o primeiro passo a ser dado, devia ser a formação de professores capazes de trabalhar na e com a diversidade cultural. Para efeito ela propõe a criação e a introdução nos currículos, de uma disciplina que seria denominada “Didáctica da Diversidade”, nos cursos de formação de professores, cujo objectivo geral seria refletir sobre as relações existentes entre educação, conhecimento e cultura. Tal disciplina segundo Dias, seria uma área científica que englobaria conhecimentos das áreas dos Estudos Culturais, Antropologia Cultural, Pedagogia, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral, Psicolinguística, Sociolinguística e Teoria Curricular.

Esta proposta tem razão de ser, atendendo que os currículos escolares são documentos basilares para uma educação de qualidade e, sabendo que, ultimamente os currículos enfrentam dificuldades de serem consensualizados devido a presença de diversas culturas no contexto escolar, há que se promover debates com vista a se alcançarem os necessários consensos, porque já não é razoável um currículo que priorize apenas a parte científica (a tradicional), sem que se observe a realidade sociocultural do território.

Muitos países concordam com esta realidade razão pela qual, nas suas legislações para áreas educativas, quase que é obrigatória a inclusão de redações sobre a necessidade de observância dos aspetos socioculturais nos seus currículos como forma de democratizar o ensino, parafraseando Limai (2009), diante da preocupação pela diversidade cultural, torna-se necessário que haja uma reformulação nos cursos de formação de professores, principalmente no campo do currículo, no sentido de garantir que os temas relacionados com a diversidade cultural e o multiculturalismo sejam inseridos como eixos transversais dessa formação, possibilitando que as várias áreas do conhecimento articulem a discussão do multiculturalismo com conhecimentos específicos das diferentes disciplinas.

2.5 Formação de professores de qualidade: uma das bases para a qualidade da educação

Sabe-se que existem vários factores que podem influenciar o sucesso ou insucesso escolar como por exemplo: o tipo de liderança, o ambiente contextual da escola, as políticas existentes, entre outros, mas a qualidade dos professores envolvidos ocupa um lugar especial. Dada a importância que a formação de professores tem, Sonnevile e Jesus (2009) afirmam que,

A formação do professor está presente em todas as abordagens do fenómeno educacional e, em todas elas, evidencia-se o papel cada vez mais importante do docente no processo educativo, exigindo deste profissional competência, dedicação e motivação. É preciso considerar que a

qualificação docente está relacionada à valorização profissional e que se torna cada vez mais presente a necessidade de criar as condições de trabalho de acordo com a importância de seu trabalho na sociedade contemporânea (p. 297).

Antes de desenvolvermos este assunto há necessidade de trazermos o conceito de formação que Garcia (1999) considera como sendo:

Uma função social de transmissão de saberes, saber-fazer, ou saber-se que se exerce em benefício socioeconômico ou da cultura dominante. A formação também ser entendida como um processo de desenvolvimento e da estrutura da pessoa que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (Garcia (p. 19).

O mesmo autor, ainda traz o conceito de formação de professores que segundo a sua percepção é:

A área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999. p. 20).

Para tornar mais claro o conceito de formação de professores, Garcia apresenta sete princípios que considerou de operacionais do conceito, como se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 2.3: princípios operacionais a observar para formação de professores

Princípios	Caracterização ou descrição do princípio
Continuidade de formação	A formação de professores é um processo contínuo mesmo que tenha fases diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deve pautar pelos princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente de nível de formação em referência.
Integração no processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular	A formação de professores deve ser analisada segundo o desenvolvimento curricular e concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria de ensino.
Necessidade de ligar o processo de formação com o desenvolvimento das escolas	Na formação de professores deve-se adaptar a perspectiva organizacional de processos de desenvolvimento profissional dos docentes.
Articulação e integração entre a formação de professores e conteúdos académicos, disciplinares e pedagógicos de professores	A formação de professores deve se integrar numa amálgama especial de pedagogia e conteúdos que fazem com que os professores sejam diferentes dos especialistas em cada uma das fases e deve salientar-se conhecimento didático devido à sua importância como estruturadora do pensamento pedagógico do professor.
	Os professores como profissionais do ensino, devem desenvolver um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências

Integração de teoria e prática	<p>personais que racionalizam e até rotinizam, onde a formação professor tanto inicial quanto permanente, incorpore a reflexão epistemológica de prática para aprender a ensinar seja em teoria quanto em prática.</p>
Isolamento entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação a desenvolver	<p>Indica que o isolamento não é sinônimo de identidade, assim, cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes, mas, na formação de professores é muito importante a congruência entre conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido e a forma como se transmite.</p>
Individualização	<p>Defende que devido a existência de implicações científicas e tecnológicas que o ensino carrega, a atividade de ensinar não deve ser homogênea para todos, sendo necessário a aplicação de características individuais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores com vista a desenvolver suas próprias personalidades.</p>

Fonte: Garcia (1999, pp. 27-29)

Consideramos de crucial importância a aplicação dos princípios de formação de professores, enunciados no quadro anterior, nas instituições de formação de professores pois refletem aquilo que podemos chamar de chave-secreta para a profissão docente, pois os professores precisam de ter continuidade na formação para responder e para se adequarem cada vez melhor, aos desafios do ambiente em constantes mudanças.

Para o efeito, este profissional é chamado a ter que inovar as suas práticas pedagógicas e profissionais, sem desassociar a teoria da prática uma vez que estes conceitos devem funcionar de forma interdependentes e/ou complementares. É necessário igualmente, que o professor crie suas próprias formas de leccionar que sejam adequadas ao contexto que se observe no momento, querendo com isto dizer, que o estilo, a dinâmica e a atitude do professor na sala de aulas não necessita uma sequência rígida, ou seja, deve ser flexível de acordo com o ambiente. Em fim, dizer que estes princípios de fato, devem ou deviam ser observados nas instituições de formação de professores, pois, esclarecem alguns aspetos importantes da carreira ou profissão docente.

Por outro lado, Garcia (1999) baseando-se em muitos autores tais como Zabalza, (1990^a), Gonzalez Soto, (1989) e Ferry, (1991), considera o processo de formação como algo pessoal na medida em que o indivíduo procura firmar a sua identidade de acordo com

princípios ou realidade sociocultural em que se insere. Assim, segundo Garcia, a componente pessoal de formação não está isolada, com base em Debesse (1992), apresenta:

1. Autoformação, que é a formação em que o indivíduo participa de forma independente e sob o seu próprio controlo dos objectivos, processos, instrumentos e resultados da sua formação;
2. Heteroformação, que é a formação que se organiza e se desenvolve a partir de fora, por especialistas, sem que se comprometa a personalidade do participante;
3. Interformação, que é a ação educativa que ocorre entre os futuros professores ou entre professores em fase de atualização de conhecimentos e existe como um apoio privilegiado de equipa pedagógica.

Enquanto isto e debruçando-se sobre a importância do professor não apenas da qualidade da sua formação como também como elemento-chave do processo educativo, Novoa (2009) afirma que, há quatro décadas, e por motivo de outros assuntos educacionais, a importância do professor não era destacada, mas isto, não significa que a sua relevância tinha sido posta em causa, antes pelo contrário, este profissional continua ser cada vez mais um agente-chave para a educação como a seguir se apresenta,

Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão (p. 4).

Na óptica de Sonnevile e Jesus (2009) o professor tem um papel importante frente às mudanças na sociedade, daí que estes propõem que sejam repensadas as exigências em torno desta profissão dada a complexidade da educação contemporânea. Assim, os autores propõem ainda, que se tome muita atenção ao se executar os processos formativos, a construção identitária, as políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento profissional, na medida em que “cada momento histórico, o processo de formação docente adquire níveis e formatos diversificados, influenciados pelas relações sociais de produção que, entre outros factores, determinam os rumos dos estudos e pesquisas financiadas” (PP. 302-303).

Sonneville e Jesus (2009) apelam que o professor deve ser formado na perspectiva do pensamento complexo pois, isso significa,

Abrir caminhos para o exercício profissional autónomo e partilhado, numa construção histórica, dinâmica e permanente nos âmbitos políticos, sociais, económicos, pedagógicos e culturais. Todos esses aspectos que configuram a docência, enquanto produto e produtor do desenvolvimento profissional, desenham os traços característicos da identidade profissional, que modelam novos modos de ser e de estar na profissão, assim como outras maneiras de agir, pensar e interagir (p. 314).

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, “como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (Nóvoa, 2009, p. 4).

Enquanto isto, a UNESCO (2015) considera que os professores estão no centro do processo da melhoria da qualidade de educação para todos os cidadãos e orienta que qualquer política educacional deve estar centrada no professor. Por esta razão, esta organização das Nações Unidas apela a uma formação de professores de qualidade para dar face a qualidade da educação.

A UNESCO (2015) considera que uma “Educação de qualidade” é aquela que, “promove o desenvolvimento cognitivo dos alunos, para ser inclusiva e equitativa e deve também encorajar a criatividade e o desenvolvimento emocional dos alunos para os preparar para um mundo em rápida mutação” (p. 14).

Nas linhas acima, entendemos que ficou clara a importância do professor para uma educação de qualidade, isto significa que para que o professor proporcione a almejada educação de qualidade, precisa de ter uma formação também de qualidade, estando munidos de habilidades e destrezas consistentes para a nobre tarefa de ensinar. Sobre este assunto, a UNESCO (2015), indica que,

Os professores precisam de actualizar constantemente o conhecimento e as habilidades. Este contexto de mudanças rápidas e evolução do currículo, mais do que nunca, requer professores que reflectam e sejam capazes de se adaptar aos novos desafios e adoptar novas abordagens e pedagogias (p. 25).

De acordo com Mazula (2013), a ação de um, só se dá na sua relação com outro, ou seja, do professor para o aluno e deste para aquele. Na dimensão estrutural segundo o autor, é triunívoca, visto que o ato de formar e de ensinar dá-se na relação: escola-professor-estudante. Esta relação se caracteriza por ser de sujeito-sujeito e não sujeito-objeto nem objeto-sujeito, porque o estudante nunca foi objeto da educação, ele participa de forma ativa na elaboração do próprio discurso académico.

Mazula, prossegue afirmando que a educação constitui uma ação ativa e nunca passiva, porque o Homem é quem forma e ensina outro Homem, assim, toda ação de formar e todo ato de ensinar devem ser humanistas, visando um Homem bem formado e instruído e munido de valores.

Ao nosso ver, para que este individuo esteja bem formado, vai depender da qualidade profissional de quem o forma, ou seja, de um Homem que Nóvoa (2009, pp. 9-10) no seu trabalho intitulado “Professores: Imagens do futuro presente” chamou de “bom professor”. Nóvoa, está ciente da dificuldade de apresentar um conceito do “bom professor”, mas avança cinco atributos para que um professor seja considerado bom na atualidade (ter conhecimentos, cultura profissional, tacto pedagógico, trabalhar em equipa e compromisso social) como a seguir se descreve no quadro 2.4 cada um destes atributos:

Quadro 2.4 Atributos a ter em conta para formação do bom professor

Atributos	Descrição
O conhecimento	Indica que para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem e o mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina, pois, o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. Para tal, (...) “é preciso substituir o aborrecimento de viver, pela alegria de pensar” já que ninguém pensa no vazio, antes da aquisição e compreensão do conhecimento.
A cultura profissional	É compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, pois, é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão, onde o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.
O tacto pedagógico	Atributo crucial pois, nele cabe capacidade de relação e de comunicação caso contrário, não se cumpre o ato de educar. Para tal, o professor deve ser sereno para obter respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar e ainda deve saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos, sendo que no ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre,

	inevitavelmente, com as dimensões pessoais.
O trabalho em equipa	Indica que os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais
O compromisso social	Tem a ver com os valores, inclusão social, da diversidade cultural, onde educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, na opinião do autor, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola, ou seja, devemos comunicar com o público e intervir no espaço público da educação, pois, faz parte do <i>ethos</i> profissional docente

Fonte: Nóvoa (2009, pp. 9-10)

Estas cinco disposições são essenciais à definição do bom professor nos dias de hoje e podem servir para a elaboração de propostas educacionais que vão ao encontro dos novos desafios. Para o efeito, urge necessidade de instituir modelos de formação de professores mais adequados aos contextos ambientais, como os que vamos descrever a seguir.

2.5.1 Modelos de formação de professores na óptica de Zeichner

Zeichner (1993) designa os modelos de formação de professores por tradições da prática de formação de professores. Zeichner, afirma que uma das vantagens de estudo destas tradições da prática de formação de professores, consiste em poder ajudar a estabelecer algumas diferenças entre respostas contemporâneas que, à superfície, parecem semelhantes. Assim, Zeichner (1993) identificou quatro modelos ou tradições de formação de professores como sejam tradição académica, tradição de eficiência social, tradição desenvolvimentista e tradição de reconstrução social que de forma resumida, a seguir passamos a apresentar ou caracterizar cada uma destas tradições no quadro 2.5 que se segue.

Quadro 2.5: modelos (tradições) de formação de professores propostos pelo Zeichner

Modelos	Caracterização	Metáforas	Caracterização
---------	----------------	-----------	----------------

Tradição acadêmica	<p>Acentua o papel do professor enquanto acadêmico especialista das matérias de estudo (conteúdos de ensino) e assume formas diferentes dependendo das disciplinas a leccionar e do saber das disciplinas subjacentes. As críticas ao modelo foram de autoria do Flexner que considerou os cursos de formação como demasiado superficial, pois os formadores e os seus estudantes possuíam recursos intelectuais insuficientes e o saber educacional insignificante. No entanto, segundo Zeichner, Flexner aceita e reconhece a relevância de algumas áreas de saber como filosofia de educação e educação comparada. Assim, Flexner é de opinião de que o resto do que os professores precisam de saber para além de terem sólida formação académica, podia vir da experiência de aprendizagem numa escola, como se costuma dizer, aprender a aprender.</p>		
Tradição de eficiência social	<p>Implica afirmação do poder do estudo científico do ensino para estabelecimento da base da construção curricular de formação de professores e foi tradição que muito evoluiu nas escolas, departamentos e faculdades de educação, e foi considerado parte de uma estratégia de reforço das exigências dos “cientistas da educação”, mas carecia de definição clara de objectivos e planos lógicos de procedimentos nos programas existentes, onde Charter & Waples, tentam demonstrar que a descrição dos deveres aos formandos, poderiam ser suficientes para a definição sistemática do que deveria ser ensinado. Esta crítica, fez com que a formação de professores estivesse virada para competências e desempenhos acentuando-se a aquisição de capacidades de ensino específicas e observáveis, à partida, relacionadas com aprendizagem dos formandos, onde capacidade de domínio de matéria mostrado pelos futuros professores era primordial. Mas, apesar destas críticas, a tradição de eficiência social está bem viva nos atuais debates, sobre a reforma de formação de professores, atualmente com “rotulo” “formação de professores baseada na investigação”.</p>		

Tradição desenvolvimentista	Surge com o movimento para estudo da criança através de G. Stanley e outros. A principal característica desta tradição é o pressuposto de que a ordem natural do desenvolvimento do aluno estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores. Para o efeito, tinha que se fazer observação do comportamento do aluno, em vários estágios do seu desenvolvimento.	Naturalista	Acentuava a capacidade do professor para observar o comportamento de alunos para construir um círculo e para estabelecer dentro da sala de aula um ambiente propício de desenvolvimento dos estudantes e seus interesses. Ensinar os futuros professores para serem bons observadores dos seus alunos e com base nestas observações planejar atividades na sala de aula e aprender com elas.
		Professor enquanto artista	Indica que os futuros professores tinham que ter experiências de dança, teatro, escrita, pintura e narração de histórias de modo a poderem mostrar aos seus alunos uma atitude criativa e de espírito aberto.
		Professor enquanto investigador	Indica que o importante é encorajar o professor em formação a ter uma atitude experimental em relação à prática onde a base da pesquisa seria o estudo da criança e os formadores de professores deviam ensinar os futuros professores a iniciar e manter nas suas salas de aulas, estudos sobre aprendizagem de determinados alunos.
Tradição de reconstrução social	Define a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana e surge como resultado de descontentamento económico e social do povo americano dos anos vinte e trinta do século XX onde a escolaridade era vista como o veículo através do qual seria reparada a injustiça social e corrigidos os males do capitalismo. Esta tradição, ficou a dever a sua força à depressão económica e a uma grande inquietação social, acentuava o papel da escola aliada a outras forças progressistas, no planeamento de uma reconstrução inteligente da sociedade, onde haveria uma distribuição mais justa e equitativa da riqueza da nação e onde o “o bem		

	comum” seria mais importante do que os ganhos individuais.		
--	--	--	--

Fonte: Zeichner (1993, pp. 35-42)

Zeichner (1993), argumenta:

Todos os programas de formação de professores têm a ver com as quatro tradições ou modelos. Nenhum programa de formação de professores pode ser compreendido face a uma das tradições. As quatro tradições chamam a nossa atenção para diferentes aspectos do ensino e todos formadores de professores se preocupam com as questões específicas. É o grau de realce e o significado atribuído a estes vários factores que dá identidade aos programas de formação de professores (p. 46).

Ainda sobre modelos de formação de professores, encontramos os apresentados por Alarcão (1996) baseada em préstimos de Wallace (1991). Este apresenta três modelos de formação de professores nomeadamente de mestria (*craft model*), da ciência aplicada (*applied science model*) e reflexivo (*reflective model*), que passamos a caracterizar.

Modelo de mestria segundo autora, o formando aprende as técnicas que o professor mais experiente o perito aplica ao longo do exercício das suas funções profissionais. Neste processo, o formando segue as instruções e conselhos do seu mestre. Neste modelo, o mestre ou formador é o maior protagonista já que detém o saber que transmite aos formandos e parte de princípios rígidos e rigorosos, imutabilidade da sociedade, o desenvolvimento de conhecimento está fora de questão.

O modelo da ciência aplicada tem em vista a resolução de problemas de ensino por meio de aplicação direta da investigação onde o conhecimento prático é aplicação de meios adequados aos objectivos previamente propostos e os resultados do conhecimento científico são apresentados aos formandos pelos peritos das áreas respectivas com esperança de sua aplicação prática. Este modelo segundo a autora, Schon designou por modelo de racionalidade técnica, pois está da “atual” crise de profissões.

Modelo reflexivo é antecedido pela supervisão e a figura do supervisor constitui um elemento-chave para os formandos, pois este é o facilitador da reflexão que consciencializa o formando para sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e estratégias à sua resolução de forma reflexiva e numa base colegial enquadrando o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que alertam a sua prática profissional. O objeto da reflexão segundo Alarcão (1996) relaciona-se com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades de ensino,

conhecimentos e capacidades que os formandos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que assumem.

O modelo reflexivo de ensino permite a “interacção harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática reflexiva leva a (re) construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e, assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e esta questiona a teoria” (Alarcão, 1996, p. 98).

Por seu turno Novoa (2009, pp. 12-15) propõe cinco aspectos que designamos de 5Ps (práticas, profissão, pessoa, partilha e público), que devem se observar no processo de formação de professores para o século XXI, que resumidamente apresentamos a seguir.

P₁ – Práticas: de acordo com esta proposta, o autor indica que a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos formandos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Desta forma, Novoa é de opinião de que a formação de professores ganharia muito se se organizasse, em torno de situações concretas, como por exemplo: insucesso escolar, problemas escolares ou de programas de ação educativa. Isto permitiria conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais e, culminaria com a inovação, que é um elemento central do próprio processo de formação.

P₂ – Profissão: esta proposta, indica que a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens, ou seja, devolver a formação de professores aos professores. O autor justifica esta sua indicação com exemplos de médicos, engenheiros e arquitetos que têm tido um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. Esta prática não acontece na formação de professores onde quem toma dianteira nesta tarefa, têm sido vários grupos que assumiram e assumem, uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário.

P₃ – Pessoa: esta proposta exige que a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. O autor faz lembrar que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor e, que não é possível separar as dimensões pessoais das profissionais e, faz entender que os professores ensinam aquilo que são como pessoa e que, naquilo que são, se encontra muito daquilo que ensinam. Para o efeito, os professores devem se preparar para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. O autor sente que se está em direção de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. E, as dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) são próprias para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os professores estão obrigados.

P₄ – Partilha: esta proposta tem premissa de que a formação de professores, deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. Para o autor, a emergência do professor colectivo é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido este fenómeno noutras profissões, por exemplo na saúde, na engenharia ou na advocacia, mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro “actor colectivo” no plano profissional.

P₅ – Público: esta última proposta indica que a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. As escolas, segundo este autor, são lugares de relação e comunicação, mas elas comunicam mal com o exterior e os professores explicam mal o seu trabalho, ou seja, há uma ausência da voz dos professores nos debates públicos. Assim, este autor propõe que o professor aprenda a comunicar com o público, para ter voz pública e conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola, com vista a adequar-se às sociedades contemporâneas onde o prestígio profissional mede-se pela sua visibilidade social. Este exercício é crucial, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Por fim o autor

alerta sobre a necessidade dos programas de formação compreenderem esta nova realidade da profissão docente, para não estar ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI.

Apresentadas as abordagens relacionadas com tradições/modelos de formação de professores (Zeichner, 1993); modelos de formação de professores Alarcão (1996) e os cinco aspetos a ter em conta no processo de formação de professores para o século XXI Novoa (2009), percebe-se que apesar de diferenças nas designações, todas são relevantes para o processo de formação de professores. Ainda somos de opinião de que estas abordagens até certo ponto, podem ser considerados complementares.

Assim, observamos que a tradição académica da qual Zeichner considera o professor como especialista das matérias, tem o mesmo sentido do modelo de mestria de Alarcão, onde o formando aprende com o professor mais experiente ou perito e o aspecto profissão de Novoa, que propõe a necessidade da formação de professores tiver que ser realizada por professores mais experientes, que têm um papel central nesta atividade.

Observa-se igualmente, a aproximação das tradições de eficiência social e desenvolvimentista do Zeichner, que indicam “formação de professores baseada na investigação” e a “ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado” respectivamente, com o modelo da ciência aplicada da Alarcão, que tem em vista a resolução de problemas de ensino por meio de aplicação direta da investigação onde o conhecimento prático é aplicação de meios e, também, com práticas do Nóvoa, que indica que a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos formandos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.

Existe ainda uma aproximação de ideias entre a tradição de reconstrução social que define a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais para uma sociedade mais justa e humana e o aspecto público apresentado por Nóvoa, que considera a formação de professores como algo que deve estar marcado por um princípio de responsabilidade social, que favorece a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Enquanto isto, o modelo reflexivo de ensino que é responsável pela interacção harmoniosa entre a teoria e prática constitui um elemento fundamental para a formação de professores

que queira que sejam competentes. Entendemos que a instituição em estudo tende para este aspecto teórico-prático, pois, a escola anexa desempenha este papel, pese embora as salas não sejam suficientes para todos formandos, como pudemos apurar nos resultados de questionários especificamente no quadro 4.8, onde 6 inquiridos consideram que as salas para práticas pedagógicas não eram suficientes.

Em fim, entendemos que todos estes modelos, tradições ou aspectos a ter em conta no processo de formação de professores, na sua implementação, deve-se ter em atenção às dimensões pessoais da profissão docente, ou seja, humanização da profissão docente. Por outro lado, estes aspetos, devem ser partilhados entre os atores envolvidos com premissa de que a formação de professores, precisa valorizar o trabalho em equipa ou seja, exercício colectivo da profissão, pois, de acordo com Nóvoa, a emergência do professor colectivo é uma das principais realidades do início do século XXI. Para o efeito, e porque consideramos de grande importância as abordagens dos três autores (Zeichner, Alarcão e Nóvoa), estas deveriam ser aposta nas instituições de formação de professores, sobretudo no contexto moçambicano, onde a qualidade deste tipo de profissionais é questionada, daí a imperativa necessidade de ter que se melhorar a sua preparação profissional com vista a dar face aos desafios que o ambiente educacional impõe.

2.5.2 Formação de professores para a diversidade

A questão da diversidade cultural nas instituições sociais tem sido um aspecto incontornável seja no ambiente escolar ou outro, sendo que o seu tratamento deve ser feito de forma mais responsável com vista a encontrar fórmulas que contribuam para a harmonia social. Atendendo a que os professores são elementos de grande importância para a formação de homens e mulheres que garantem o desenvolvimento de qualquer território ou país, devem estar munidos de conhecimentos socioculturais e científicos que mostrem a necessidade de respeito pelas manifestações distintas. Daí que, a formação de professores para a diversidade sociocultural, se reveste de grande importância para que estes sejam disseminadores destes saberes aos seus futuros alunos, tal como postulam Canen e Xavier (2011):

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um locus privilegiado, não só para reflectir e discutir sobre questões da diversidade cultural, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. Nesse sentido, articular os pressupostos de uma proposta multicultural à formação docente coloca-se como um desses profícuos caminhos a ser seguido, para uma escola culturalmente responsiva (p.641).

Para Limai (2009), qualquer desenvolvimento de projetos educativos numa perspectiva multicultural exige que se tenha como foco prioritário a formação dos professores a fim de desenvolver nestes profissionais um olhar plural sobre a sociedade capaz de reconhecer a diversidade que está presente no quotidiano da escola.

Ao abordar o significado de formação de professores, Garcia (1999) considera a formação de professores como um dos elementos fundamentais através da qual a didáctica intervém para melhoria da qualidade de ensino. Assim, segundo este autor, a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formadores e formandos, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. Depois de examinar conceitos de vários autores, Garcia (1999) conceitua formação de professores como sendo,

A área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que, no âmbito com a didáctica e organização escolar, estuda processos através dos quais, os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p.26).

Canen e Xavier (2011) consideram a formação continuada de professores como possuindo um papel relevante, uma vez que prepara professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar, abrindo espaços que permitam a transformação da escola em local onde as diferentes identidades são respeitadas, valorizadas e consideradas factores enriquecedores da cidadania.

Limai (2009), considera urgente e necessária a redefinição das concepções teórico-metodológicas que norteiam as práticas de formação de professores, para se superar os paradigmas de formação monocultural que nega a diversidade sociocultural e o conjunto de saberes que estão presentes nas escolas, em nome de uma verdade científica “neutra” e “absoluta”.

O mesmo autor, apela aos educadores para não ignorarem as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão a enfrentar, porque são questões que exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que

significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados para viver em um mundo que será amplamente globalizado.

Neste quadro as políticas de formação docente devem estar voltadas ao diálogo e à problematização dos aspetos socioculturais, levando os professores a desenvolverem um conhecimento crítico e reflexivo sobre a diversidade de valores e saberes que envolvem a ação educativa, visto que as relações e inter-relações construídas no contexto educacional devem ser abordadas levando em consideração esses contextos socioculturais, proporcionando a formação numa perspectiva multicultural.

É salutar reconhecer a importância da formação intercultural como alternativa para o desenvolvimento de uma educação crítica, que segundo o ponto de vista de Basei e Leões Filho (2008),

Pensar a formação de professores numa perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presente, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras questões (p. 3).

Enquanto isso, (Zeichner, 1993 cit Hixon, 1991) apela:

Se quisermos promover a valorização da diversidade e identidade na organização de programas, isso deve reflectir-se, simultaneamente, na composição dos nossos programas, tanto entre os estudantes, como por meio de professores. Os futuros professores só estarão mais bem preparados para ajudarem os alunos a valorizar a diversidade cultural, se tiverem aprendido através de experiências, a valorizá-la enquanto realidade e não enquanto exercício académico, uma realidade que experimentaram nas interações com um corpo docente e um corpo estudantil diverso (p. 81).

Zeichner (1993, pp.85-103) apresenta nove aspectos ou requisitos a observar para um ensino bem-sucedido numa situação de diversidade cultural, nomeadamente: Experiências elevadas, a ponte conectora, o saber dos professores, as estratégias de ensino, a Biografia; a mudança de atitudes, a experiência de terreno, o saber cultural e a experiência de ensino, o quadro que se segue sintetiza cada uma destas estratégias.

Quadro 2.6: requisitos a observar num ensino bem-sucedido numa situação de diversidade cultural

Requisitos	Discrição ou caracterização
Experiências elevadas	Os professores devem aprender a ser eficientes junto dos alunos oriundos das minorias étnicas e linguísticas e acreditar neles.

A ponte	Os programas devem estabelecer uma ponte entre estes (programas) e o respeito pelas tradições culturais dos alunos. Isto, segundo Zeichner, vai permitir a obtenção de êxitos. Na edificação desta ponte é constituído um conjunto de suportes que permite aos alunos passarem das experiências vividas em casa para as exigências da escola.
O saber dos professores	Os professores devem implementar o princípio de inclusão na sala de aulas e possuir conhecimentos socioculturais gerais sobre o desenvolvimento da criança e adolescente, usando linguagem apropriada e devem dispor de conhecimentos específicos acerca de línguas, culturas e particularidades dos seus alunos.
Estratégia de ensino	Os professores devem e precisam desenhar estratégias variadas que motive aos alunos e que devem ser de acordo com o contexto em que se insere. Este autor, ainda indica que os professores, igualmente devem ter conhecimento profundo das matérias que leccionam para serem aptos de criar múltiplas apresentações necessárias a abordagem da diversidade de experiências e discernimentos anteriores presentes nas suas salas de aula.
Biografia	A formação de professores para diversidade deve começar por prestar ajuda futuros professores, fazendo com que estes compreendam melhor a sua própria experiência cultural e desenvolvam identidades étnicas e culturais mais claras. Os alunos devem aprender a reconhecer que a sua herança cultural é diferente e ao mesmo tempo importante. Desta feita, o currículo do curso de professores deve ter como objectivo, a ressocialização dos professores em formação inicial, de maneira a faze-los sentirem-se parte integrante de uma sociedade culturalmente diversa.
Mudança de atitudes	Os futuros professores devem aprender mais e, depois, reexaminarem as atitudes e valores demonstrados para com grupos étnicos diferentes do seu, para tal, precisam de compreender a sua experiência cultural e desenvolver identificações culturais e étnicos de forma mais clara. Isso vai ajudar a compreender melhor os outros grupos raciais e étnicos. Daí que, precisam de pensar por experiências que lhes permitem tomar consciência dos valores e atitudes que têm para com os outros grupos culturais, étnicos, clarificar e analisar esses valores, de refletir sobre as consequências dos seus valores e atitudes, de considerar atitudes e valores alternativos e de confrontar pessoalmente com alguns dos seus valores e atitudes latentes em relação aos outros.
Experiência de terreno	Os formadores devem colocar muitas vezes, os seus formandos em contacto direto com crianças e/ou adultos para adquirir <i>background</i> étnicos diferentes dos seus. Estes ensaios segundo o autor, incluem breves experiências de

	campo e fora do ambiente escolar fazendo contacto com públicos distintos.
O saber cultural	Ultrapassar a falta do conhecimento dos formandos sobre a história de diferentes grupos étnicos e da sua participação e contributo para o desenvolvimento e edificação de uma nação, daí necessidade de inclusão de matérias relacionadas com estudos étnicos, para evitar que os professores em formação venham a cometer erros enraizada pela ignorância cultural.
Experiência de ensino	Os futuros professores aprendem muitas vezes, várias estratégias de instrução sensíveis às diferenças culturais e linguísticas e que lhes permitem aproveitar o saber e experiências (recursos culturais) que os formandos levam para escola. Os futuros professores aprendem igualmente uma variedade de métodos de avaliação do trabalho dos estudantes, baseados no programa curricular e culturalmente sensíveis, e ainda a forma como muitos métodos convencionais de avaliação descriminam outros alunos.

Fonte: Zeichner (1993, pp.85-103), quadro adaptado pelo autor do trabalho

Apresentados os requisitos necessários que um professor deve ter para leccionar populações altamente diversificadas, entendemos que seria oportuno abrir um espaço para tecermos os nossos pontos de vista. De facto verifica-se um grande défice de tratamento simultâneo destes aspetos nos planos curriculares de formação de professores especificamente em Moçambique, embora em algumas escolas possam ser contemplados de forma superficial nos currículos locais alguns destes aspectos, incluindo na instituição de formação de professores em estudo. Não queremos dizer que esta matéria não é tratada com seriedade ao longo a formação de professores, queremos dizer que olhando para a carga horária reservada para o efeito, verificamos que os currículos tratam de forma superficial mais do que se deveria, para que, de facto se formem professores para diversidade.

Dos requisitos apresentados por Zeichner (1993), consideramos cruciais para o caso moçambicano, o da ponte conectora por permitir estabelecimento de relação entre saberes científicos e saberes socioculturais; o de saber de professores ao invocar o conhecimento sociocultural do futuro professor em relação as manifestações socioculturais dos seus alunos; o da biografia ao indicar que o professor deve auto-avaliar-se sobre suas práticas na sala de aula e não só; o da experiência de terreno ao apontar para necessidade do professor em formação ter que entrar em contacto direto com crianças e/ou adultos para

adquirir *background* étnicos diferentes dos seus e; ainda o saber cultural por ser a tentativa de ultrapassar a falta do conhecimento que os formandos têm sobre a história de diferentes grupos étnicos e da sua participação e contribuição para o desenvolvimento e edificação de uma nação.

Ao nosso ver, estes requisitos deviam ser obrigatórios nos currículos de formação de professores a todos níveis. Ao considerarmos cruciais cinco dos nove requisitos, não queremos dizer que os outros quatro não são importantes, pelo contrário, pois, entendemos que os nove requisitos em análise, são interdependentes e que devem ser incorporados nos planos curriculares de formação de professores.

Enquanto isso, Zeichner (2013), denuncia críticas movidas por neoconservadores contra a situação atual da formação docente, sobretudo de conteúdos adequados para formação de professores que sejam sensíveis a educação multicultural e que possam contribuir para eliminar as lacunas entre estudantes de diferentes origens raciais, étnicas e classe social que não só têm persistido em escolas fundamentais e médias, mas que cresceram abruptamente sob as políticas governamentais. Os neoconservadores, segundo o autor, culpam aos formadores de professores pelos contínuos problemas que se observam na educação pública que afectam basicamente os alunos pobres e de “cor”.

No entanto, Zeichner (2013, p. 116) considera que esses ataques críticos desviam a atenção das reais influências sobre os problemas nas escolas públicas como são os casos de “uma variedade de factores, incluindo o subfinanciamento do ensino público, falta de acesso à moradia digna a preços acessíveis, transporte, saúde e empregos que pagam salários decentes”. Explicando que,

Enquanto todas estas forças estão agindo na formação de professores, a partir de fora (cortes nos recursos, privatização, maior responsabilização e ataques a multiculturalismo), dentro dos cursos nas faculdades e universidades, os formadores de professores de todos lugares reivindicam cursos que formem professores para leccionar em prol da justiça social, para proporcionar às crianças de todo mundo uma educação de alta qualidade para trabalhar contra as forças que estão levando ao aumento da desigualdade e sofrimento no mundo de hoje” (pp. 117-118).

Introduzindo, assim, um novo conceito que consideramos incontornável para humanizar a formação de professores que é a formação de professores para justiça social, que se tornou um lema como aconteceu com o ensino reflexivo, nas décadas de 1980 e 1990, e afirma que é “difícil encontrar um curso de licenciatura nos Estados Unidos de América (EUA),

que não reivindique ter justiça social como parte central da sua missão na formação de novos docentes” (p.118).

Zeichner (2013) ainda considera que,

Os professores “globalmente competentes” devem não apenas adoptar a perspectiva de “consciência sociocultural” para que possam se conectar melhor com seus alunos, como também devem ampliá-la para incluir uma consciência das formas em que os seus modos de pensar e de ser estão intimamente relacionados com suas identidades como cidadãos de um país (P.180).

Depois das abordagens acima relacionadas com a formação de professores competentes e virados para justiça social, somos de opinião de que há necessidade de tecermos algumas considerações sobre o assunto, pois, a justiça social de fato é algo que todos educadores deviam ter em mente para evitar que no ambiente escolar exista alunos com privilégios em relação aos outros, como tem acontecido em algumas instituições de ensino independentemente da sua tutela, privada, comunitária ou do estado.

Nas abordagens de Zeichner (2013), chamou-nos a atenção a expressão de “alunos de cor”, pois implicitamente, se não estamos equivocados, entendemos que se trata de alunos negros. Sobre o facto, gostaríamos de deixar algum ponto de vista. Ao nosso ver, esta expressão carrega consigo alguns reveses, pois, na raça humana, existem outras cores como por exemplo a branca. Com isto, queremos dizer que há semelhança da designação que tem sido feita aos alunos brancos, pode-se igualmente dignar-se alunos negros, pois, todo ser humano tem uma determinada cor da pele. Mas, este ponto de vista não anula a importância das abordagens veiculadas pelo autor, como sejam, a defesa pela justiça social e dignidade de todos seres humanos.

2.5.3 A necessidade de formação de professores líderes

As ações da liderança funcionam como catalisadoras para desenvolvimento e desempenho do pessoal das organizações tanto educacionais bem como afins. Isto significa que, todos os profissionais independentemente da área de atuação, devem ter uma inclinação pela liderança durante o exercício das suas tarefas. Os professores como profissionais encarregues para formar os homens e mulheres (futuros líderes), que vão garantir o desenvolvimento económico, sociocultural e político do país, devem estar munidos de ferramentas básicas de liderança, que possam permitir solucionar problemas contextuais, que eventualmente venham a surgir durante a prossecução da nobre tarefa de ensinar e não

só. A importância de formação de professor-líder é evidenciada por vários autores cujas suas abordagens apresentamos nos parágrafos que se seguem.

Como membro do *Teach For American*, você desenvolverá habilidades que são fundamentais para ser um professor bem-sucedido em uma comunidade de baixa renda. Essas habilidades são também essenciais para se exercer a liderança em muitas outras profissões. Descobrimos o talento dos membros de nossa instituição e resolvemos usa-lo plenamente na sala de aula e fora dela e, assim o fazem os excelentes programas de pós-graduação e os empregadores que recrutam nossos membros a partir do segundo ano de curso e também ex-alunos (Zeichner, 2013, p. 17).

Gostaríamos de frisar que, atualmente, a liderança já não segue apenas aquela direção descendente, ou seja, não obedece ao tradicional modelo do topo para a base, ela é exercida nos mais diversos níveis. Nas instituições educacionais acontece ou devia acontecer o mesmo, pois, a direção das escolas não tem monopólio no exercício da liderança, ela igualmente pode e deve ser exercida por outros escalões e áreas que constituem a escola incluindo os de professores.

É nesta senda que surgem as designações como: liderança situacional, liderança colaborativa, liderança transaccional, liderança transformacional, liderança distribuída, entre outras designações. Sem qualquer preferência especial por alguma designação das atrás indicadas, a que mais se ajusta para esta parte de trabalho é a transformacional apresentada por Leithwood apud Hargreaves e Fink (2007), que culmina com a liderança distribuída que consideramos a mais adequadas para organizações educacionais. Dentre as ideias defendidas por Leithwood apud Hargreaves e Fink (2007, pp. 131-132) sobre liderança transformacional, que são mais relevantes para liderança distribuída estão:

- Os efeitos da liderança sobre a aprendizagem são pequenos, mas significativos, do ponto de vista educativo;
- As escolas em que os professores exercem uma liderança mais influente são encaradas por eles como mais eficazes e inovadoras;
- A distribuição de um maior número de atividades de liderança desenvolvidas pelos professores tem uma influência positiva sobre a sua eficácia e sobre o envolvimento dos alunos;
- As práticas de liderança transformacional são úteis em quase todas as circunstâncias organizacionais;

- A liderança transformacional “depende do reconhecimento e da capacidade de dar resposta aos desafios e às características únicas apresentadas por tipos particulares de contextos organizacionais” e;
- A liderança exercida pelos professores tem um efeito significativo sobre envolvimento dos alunos que ultrapassa em muito, os efeitos da liderança dos diretores, depois de se controlar estatisticamente os antecedentes familiares dos alunos (pp. 131-132).

Hargreaves e Fink (2007) garantem que os estudos feitos sobre os efeitos da liderança educativa, indicam que a partilha, colaboração ou distribuição da liderança, relaciona-se com a liderança eficaz das escolas, ou seja, quanto mais distribuída for a liderança mais eficaz ela é. Assim, de acordo com as palavras de Hargreaves e Fink (2007) a distribuição da liderança nas escolas e outras organizações, não constitui apenas uma questão de bom senso: é, do ponto de vista de responsabilidade moral, o que é necessário se não mesmo obrigatório para fazer, uma vez que este tipo de liderança, inspira os atores educacionais a procurarem, criarem e explorarem oportunidades de liderança que contribuam para a aprendizagem profunda e ampla de todos estudantes.

Enquanto isso, Machado e Alves (2016) afirmam que há mudança de paradigma na liderança docente, pois, anteriormente apenas estudava-se a dimensão formal relacionada com responsabilidade nas estruturas e hierarquias da escola. Porém, recentemente, a liderança de professores abrange igualmente a dimensão informal, uma vez que os professores enquanto líderes de aprendizagem na sala de aula, de inovações de prática e assumindo ainda a tarefa de co-constructores de conhecimento profissional, desempenham estas funções, tanto na sala de aula e escola no contexto formal, quanto fora delas na perspectiva informal. Com este modelo de exercer suas funções, “reforça-se a participação dos professores através de exercício da liderança, no processo da inovação das práticas e da construção partilhada do conhecimento profissional” (p.32).

2.5.4 O papel do professor na atualidade

Falar sobre as funções do professor na atualidade não constitui uma tarefa fácil. Se antigamente o professor tinha a tarefa quase que exclusiva de transmitir as matérias previamente indicadas pelas autoridades da educação, sendo considerado o legítimo e absoluto detentor do conhecimento e o aluno apenas receptor quase passivo deste

conhecimento, atualmente o cenário mudou. O professor não é mais o “absolutista” do conhecimento, muito menos tem como única tarefa transmitir o conhecimento aos seus alunos.

Este profissional desempenha várias tarefas no processo de ensino e aprendizagem: líder como acabamos de referir anteriormente, investigador, colaborador, aprendiz, mediador de conflitos, intercultural, aconselhador, em fim, um profissional que lhe é chamado responsabilidades de várias dimensões em que algumas vezes parecem contraditórias, incluindo a de impulsionador e gestor de mudanças, tal como nos faz saber Fullan (2009), ao afirmar que mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam – é simples e complexo assim. E tudo seria tão fácil se estes pudessem legislar mudanças no pensamento, porém, reconhece-se que as salas de aula e as escolas se tornam efetivas quando são recrutadas pessoas de qualidade e o local de trabalho for organizado que energize estas pessoas com vista a obter o bom e pleno desempenho.

Guedes (2006) nos traz uma opinião que consideramos interessante sobre a tarefa do professor. Este autor, indica como primeira tarefa do professor, a recuperação da autoestima do aluno, mantendo-o motivado. Assim, segundo autor, o professor deve ser capaz de opor a resistência e manter o corpo estudantil sempre perto da escola. Para que o professor consiga realizar com sucesso esta tarefa, Guedes indica alguns pré-requisitos como sejam: autocrítica sobre suas práticas, a reflexão sobre suas experiências, a avaliação dos seus erros que podem desqualificar o trabalho brilhante que tenha realizado até então.

Na perspectiva de Hargreaves (2003), o ensino na sociedade do conhecimento é uma profissão paradoxal. De todas as atividades que têm ou aspiram a ter estatuto de profissão uma vez que é:

Único do qual se espera desenvolver as competências e as capacidades humanas necessárias aos indivíduos e às organizações para sobreviverem e tenham sucesso na sociedade do conhecimento dos nossos dias. Mais do que quaisquer profissionais, espera-se que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento nas mudanças, tão essenciais à prosperidade económica (p. 23).

Devido a essa aparente importância que é atribuída ao professor, este profissional é considerado como catalisador da sociedade do conhecimento, deste que seja profissional do conhecimento flexível, tal como alega Hargreaves (2003):

Como catalisadores das sociedades do conhecimento bem-sucedidas, os professores devem ser capazes de construir uma forma especial de profissionalismo. Este não pode ser o profissionalismo

antigo, em que eles dispunham de autonomia para ensinar da forma que desejavam, ou que lhes era mais familiar (p. 45).

Para Hargreaves (2003, p. 45), um professor catalisador da sociedade do conhecimento é e deve ser aquele que, i) promove uma aprendizagem cognitiva aprofundada; ii) aprende a ensinar de forma diferente da que foi ensinado; iii) se empenha numa aprendizagem profissional contínua; iv) trabalha e aprende em equipas colegiais; v) trata os pais como parceiros na aprendizagem; vi) desenvolve a inteligência colectiva e baseia-se nela; vii) constrói a capacidade de mudança e de risco e; viii) estimula a confiança nos processos.

No entanto, Hargreaves (2003) afirma que os órgãos que tomam decisões dos governos e, até a sociedade em parte, não valorizam a profissão docente e a educação em si, mesmo sabendo que precisam de ensino e aprendizagem de qualidade. Os mesmos órgãos, muitas vezes dizem que a profissão docente é de importância vital para a economia do conhecimento, mas é a mesma profissão desvalorizada e, como consequência, muitos querem abandoná-la e cada vez menos pessoas querem ingressar e exercer funções de liderança. Desta forma, ensinar na sociedade do conhecimento na óptica Hargreaves (2003) é:

Um trabalho cada vez mais complexo que para o desempenhar bem, são necessárias práticas profissionais extremamente elevadas. O ensino é a profissão central, o agente de mudança fundamental da sociedade do conhecimento dos nossos dias. Os professores são os parceiros desta sociedade: sem eles, sem a sua confiança e competência, o futuro será malformado e poderá morrer à nascença (p. 213).

Ao nosso ver, os pré-requisitos que Guedes avança, têm razão de ser na medida em que, para incentivarmos alguém a tomar um rumo correto, em primeiro lugar temos que revisitar a nossa postura comportamental, porque, se esta postura for a quem da considerada aceitável, não vai resultar, dado que ao longo do tempo, não se investiu em comportamentos que pudessem trazer respeito para si.

Por outro lado, entendemos que, para uma verdadeira formação de professores que tenham na sua bagagem de conhecimentos e tarefas, aspectos relacionados com a diversidade cultural, concretamente numa perspectiva intercultural, o que significa não apenas o reconhecimento da existência de diversas manifestações étnica-culturais, mas principalmente a interação entre elas, será necessário se introduzir mudanças em todo processo educativo introduzindo-se novas competências que deve apreender ao longo da sua formação. Com a globalização, os professores são desafiados a se inserir e adaptarem-

se às turbulências ambientais que afectam todos sectores de atividades incluindo o da educação.

É nossa percepção de que o ambiente educacional, a semelhança de outros sectores de atividades, está submerso em inúmeros desafios desde a diversidade étnica, cultural, social, política e económica, que vai necessitar de profissionais educacionais que possam enfrentar de forma positivamente estes aspectos desafiantes. As mudanças fazem parte da vida e são irreversíveis, queremos dizer que, não é uma questão de escolha ou opção, é uma questão de sobrevivência.

Acolhemos as palavras do Hargreaves segundo as quais, o professor é um catalisador educacional mas, mesmo assim, a sua tarefa não está tendo a valorização que merece por parte dos que tomam decisões estatais e da sociedade em geral, apesar destes teoricamente reconhecer o valor indiscutível deste profissional.

Temos a convicção de que não é uma tarefa fácil enfrentar estes desafios, muito menos empreender mudanças, onde o professor deve estar ativamente inserido nelas, daí que, achamos pertinente, recorrermos aos préstimos do Michael Fullan, que considera o professor como um dos principais agente de mudança educacional, como a seguir se apresenta:

A mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam – é simples e complexo assim. Tudo seria tão fácil se pudéssemos legislar mudanças no pensamento. As salas de aula e as escolas se tornam efectivas quando: (i) pessoas de qualidade são recrutadas para leccionar e (ii) o local de trabalho é organizado de modo a energizar os professores e recompensar as conquistas (Fullan, 2009, p. 123).

Isto significa que identificamos mais um papel, entre os vários que o professor deve desempenhar na atualidade, ou seja, o professor é igualmente um agente principal de mudança, inserido na flexibilização dos processos educacionais, com vista a resolver com êxitos os problemas ambientais. Continuamos em seguida com as abordagens de Fullan sobre responsabilidades imputadas ao professor.

De acordo com Fullan (2009), muitos professores enfrentam cada vez mais a diversidade étnica e linguística, crianças com necessidades especiais, vários modelos familiares e uma variedade desconcertante de expectativas sociais e académicas para a sala de aula. Para que o professor consiga dar enfrentar esta diversidade, Fullan, propõe uma série de objectivos para educação que um professor deve conhecer e adquirir tais como:

O domínio de habilidades básicas, o desenvolvimento intelectual, formação para a carreira, entendimentos interpessoais, participação e cidadania, enculturação, o desenvolvimento de carácter ético e moral, bem-estar emocional e físico, criatividade e auto-expressão estética e autoconhecimento (pp. 124-125)

Fullan (2009), considera que o isolamento dos professores e o seu oposto – o coleguismo – proporcionam o melhor ponto de partida para considerar o que funciona para o professor e o grau de mudança relaciona-se fortemente com o nível em que os professores interagem com os seus pares e com os outros, proporcionando ajuda técnica, apoio e pressão aos colegas. Na escola, segundo autor, o coleguismo entre professores, é medido pela frequência da comunicação, apoio mútuo, ajuda e assim, em diante, foi, é e será sempre um dos ingredientes de sucesso escolar.

Para Fullan (2009, p. 131) “a mudança educacional significativa consiste em mudar crenças, no estilo de ensinar e nos materiais, que somente pode ocorrer por meio de um processo de desenvolvimento pessoal em um contexto social”.

Fullan (2009) concluiu que a docência como profissão, ainda não amadureceu e necessita reformas profundas no recrutamento, seleção, *status* e gratificação, de reformulação na formação básica do professor e na indução na profissão; desenvolvimento profissional contínuo; (...) e acima de tudo, mudanças nas condições de trabalho quotidiano dos professores.

O Fullan (2009) reconhece que mudar a profissão docente não constitui um fim por si, para tal, ele deixa um apelo “cada professor deve aprender, todos os dias, individual e colectivamente, é a condição *sine qua non* para a transformação das escolas, para educar a todos e para manter a sociedade” (p.266).

Fullan tem convicção de que à medida que os professores vão trabalhando cada vez mais com as pessoas além das escolas, toda uma gama de novas habilidades, relações e orientações mudará fundamentalmente a essência da sua profissão. Este novo profissionalismo é cooperativo, e não autónomo; aberto; e não fechado; extrovertido e não insular; e autoritário, mas não controlador.

Para Fullan (2009), os professores de hoje e de amanhã, precisam aprender muito mais no seu trabalho, ou paralelamente a ele – onde possam constantemente testar, refinar e obter *feedback* em relação às melhorias que fazem.

Fullan (2009) deseja ver a liderança distribuída aos atores educacionais porque acha que “o professor numa cultura cooperativa que contribui para o sucesso dos colegas é um líder; o mentor, o coordenador de série, o chefe de departamento, o representante sindical, todos serão líderes se estiverem trabalhando numa comunidade profissional de aprendizagem” (p. 267).

Com este fim, há necessidade de recriar a profissão docente, onde, a liderança deve estar presente em todos níveis do sistema educacional ou escolar com vista a promover capacitação dos atores focalizados nos resultados.

Anteriormente dissemos que o professor é agente de mudança, aspecto fundamentado pelas abordagens do Fullan (2009) e que aprofunda afirmando que este profissional, ainda é desafiado para dar respostas à presença de pessoas com manifestações étnico-culturais distintas no ambiente em que este se insere que pode ser, escolar (seus alunos, seus colegas e outros atores da comunidade escolar) ou geral (a sociedade em geral). Por outro lado, se aconselha a mudança nas suas crenças individuais e interação entre os seus colegas, como sendo de grande importância para o sucesso no exercício das suas funções já que vai o permitir aprender cada vez mais com estes colegas.

Se tudo isto é de grande importância para uma mudança educacional sustentável, bem como para o desenvolvimento profissional e escolar promissor, há toda necessidade que estes aspectos sejam abordados e/ou incorporados nos programas durante a formação inicial, ou seja, os planos de formação de professores, devem estar munidos destes aspectos como sendo de grande relevância e indispensáveis para uma vida profissional que vai ao encontro das exigências do professor do século XXI, este é o nosso ponto de vista sobre o assunto que se fundamenta pelas abordagens de Leite (2012), que indica:

Cada vez mais, são feitas exigências aos professores, reconhecendo-se a importância que poderão ter nos processos de organização e desenvolvimento de um currículo que crie melhores condições de aprendizagem para a diversidade de alunos que passaram a estar presentes nas escolas, tem-lhes sido pedido que se envolvam em parcerias capazes de melhor responderem aos desafios específicos de cada situação. Ou seja, aos professores têm sido solicitadas tarefas que vão muito para além dos saberes tradicionais escolares (Leite, 2012, p. 12).

Assim Leite em seu trabalho de (2006), baseando-se dos préstimos do Bolívar (2007 e 2012), enumera as seguintes exigências que são feitas aos professores de atualidade:

- a) O envolvimento em projetos educativos e curriculares que deem sentido ao currículo nacional e proporcionem condições de sucesso a todos os alunos;

- b) A criação de situações que eduquem para a vivência e o exercício da cidadania e para os direitos humanos, para a promoção de uma vida saudável e para a defesa do meio ambiente;
- c) O desenvolvimento de situações que promovam uma comunicação intercultural;
- d) O desenvolvimento de um trabalho em redes de parcerias com as famílias, as comunidades locais e os seus agentes;
- e) A atenção a situações que se constituam elementos centrais na mudança educacional e na configuração de processos de inovação curricula.

2.5.5 Noção de professor intercultural

A heterogeneidade do pessoal que compõe as organizações contemporâneas, faz com que os profissionais independentemente da área de atuação crie condições relacionais coesas e sustentáveis envolvendo todos atores da organização. Para tal, os indivíduos que ocupam posições de liderança nas organizações, devem estar preparados e munidos de conhecimentos sólidos sobre a diversidade cultural que possam os permitir enfrentar e solucionar certos problemas sem que para isso necessite de impor certos procedimentos que eventualmente considerem como os mais corretos.

Neste grupo de profissionais, está o professor que todos os dias encontra-se em contacto com os seus alunos que, muitas vezes costumam ser portadores de diversas manifestações socioculturais, sendo necessário que este profissional, encontre mecanismos adequados, para enfrentar e ultrapassar a questão da diversidade cultural que a escola comporta, evitando assim, a ocorrência de ideias pré-concebidas que podem trazer desconforto para alguns dos seus alunos, tal como afirma Cochito (2004),

Perante os desafios da sociedade multicultural e a heterogeneidade que caracteriza a escola, o professor sem consciência intercultural tem, frequentemente, tendência de negar essa heterogeneidade e tenta homogeneizar. Este, impõe comportamentos que assume como universais e não reconhece como culturalmente determinados e, por consequência, dá origem a uma inevitável resistência, activa ou passiva, por parte do aluno (Cochito, 2004, p.14).

Desta caracterização, oferece-nos observar que na atualidade, o professor monocultural, vai ter grandes dificuldades de lidar com os seus alunos que, cada vez mais são heterogêneos sob ponto de vista social, étnico-cultural, religioso entre outros componentes da diversidade. Desta forma, entendemos que o ambiente contextual da escola repleto de diversas manifestações como as referidas neste parágrafo, vai obrigar para que o professor da atualidade, se adapte ou adopte uma postura mais tolerante e compreensivo,

privilegiando a interação harmoniosa dentro e fora da sala de aula, ou seja, se torne em professor intercultural. E esta nova imagem ou postura do professor (intercultural), não pode ser encarada como algo que este ou aquele professor pode optar, deve ser encarada como algo que condiciona o sucesso de ensino e aprendizagem e, por consequência, da carreira docente cada vez mais repleta de desafios.

Para tornar mais clara esta nova postura que o professor deve adotar no seu cotidiano, Cochito (2004) apoiando-se de Ouellet¹ (1991) apresenta quatro grupos ou níveis de atitudes que um professor intercultural deve observar, a saber:

Quadro 2.7: Atitudes a ser observadas pelo professor intercultural

Níveis	Atitudes a observar
Ao nível dos conceitos fundamentais	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprofundar conhecimentos sobre cultura, etnicidade e identidade; ✓ Explorar a gênese e evolução do conceito de cidadania democrática; ✓ Compreender a necessidade de ultrapassar o relativismo cultural; ✓ Identificar os obstáculos às relações interculturais: preconceito, discriminação, racismo; ✓ Compreender a dinâmica da exclusão social e da marginalização, o ciclo vicioso de culpabilização-vitimização e desocultar os obstáculos à igualdade de oportunidades.
Ao nível da comunicação/empatia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender a conhecer-se a si próprio, tomar consciência do próprio estilo de comunicação e reconhecer os obstáculos à comunicação intercultural; ✓ Assegurar-se de que existe comunicação com o outro, reconhecendo que falar a mesma língua não é, por si, condição suficiente; ✓ Ter consciência de como o outro pode perceber o nosso comportamento; ✓ Dar atenção e compreender os efeitos da comunicação não-verbal; ✓ Desenvolver competências de bom comunicador — escolher a mensagem em função do interlocutor, apresentar a mensagem estruturada e organizada, aprender a usar a voz e a entoação, estar atento ao impacto da mensagem.
Ao nível da relação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar tempo para o estabelecimento da comunicação; respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem do outro; ✓ Manifestar e desenvolver nos seus alunos competências sociais através da prática do dia-a-dia: saber ouvir, saber participar, resolver conflitos, etc.;

pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construir um clima cooperativo de sala de aula, por oposição a individualista ou competitivo; ✓ Apreciar o trabalho e o esforço do outro sabendo evitar que esse <i>feedback</i> seja interpretado como controlo e, que desencadeia dependência; ✓ Encorajar o sentimento de autoeficácia.
Ao nível das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aumentar o nível de autonomia dos alunos, reconhecendo-lhes iniciativa e responsabilidade, capacidade de refletir e organizar a sua própria aprendizagem; ✓ Estabelecer relações de cooperação; ✓ Incentivar a participação dos alunos; ✓ Investigar e promover uma cultura de investigação; ✓ Autoavaliar a sua ação, incentivar práticas de autoavaliação junto dos alunos e criar as metodologias e instrumentos adequados para o fazer.

Fonte: Cochito (2004, pp. 15-16).

Cochito (2004, p. 16) alerta: “tal como não existe escola perfeita também este perfil não significa o professor perfeito mas, apenas, o professor disposto a reflectir e a investigar, simultaneamente insatisfeito e confiante, capaz de motivar e de se auto-motivar”.

Concordaríamos com autor acima, pois, a perfeição é algo de difícil alcance, mas é possível chegar mais próxima dela. No caso em apreço, o professor ou a escola deve trabalhar para a perfeição no sentido de conseguir aproxima-la cada vez mais. Dissemos que é difícil chegar-se a perfeição porque sabemos que o Homem nunca é perfeito sempre tem algumas lacunas no seu quotidiano e, se ele não é perfeito, as tarefas que realiza igualmente pode não ter a perfeição que todos almejam, pois, os que julgam ou avaliam as atividades deste, podem ter pontos de vistas ou percepções diferentes sobre o mesmo fato em avaliação. Há menos que haja parâmetros orientadores previamente conhecidos para determinar esta perfeição, caso contrário, seria uma tarefa tremendamente difícil.

2.5.6 Formação de formadores: necessária ou facultativa

Antes de debruçarmos sobre o percurso de formação de professores em Moçambique e, com vista a encermos com mais coerência a linha teórica (formação de professores), somos de opinião de que é incontornável fazermos breve abordagem sobre a formação de

formadores, sob ponto de vista de alguns autores. Este ponto de vista se justifica por entendermos que não seria de todo coerente, falarmos de formação de professores sem abordarmos por mais breve seja, a formação de quem os prepara (formadores), dada a importância que este tipo de profissionais carrega para o alcance da qualidade de ensino e aprendizagem. Assim, e na perspectiva do Fontes (2002), a formação de formadores deve ter em conta,

A experiência e as reflexões do próprio formador, a sua identidade, pois, ela assenta no pressuposto que a formação deve resultar de um permanente processo de negociação entre o formador e o formando, e ser concebida como um contínuo (formação ao longo das vidas), tendo como finalidade última o desenvolvimento profissional, pessoal e social da pessoa (p. 30).

Fontes (2002) aponta duas perspectivas que se contradizem ao se avaliar resultados do processo de formação de formadores. Numa positiva, onde uns afirmam a sua decisiva importância para a modernização da sociedade e noutra negativa, que declaram não trazer resultados úteis para objectivo nacional, pois, “apesar das enormes somas investidas na formação, os resultados são percebidos como muito diminutos, nomeadamente na melhoria do funcionamento das organizações, produtividade ou em termos mais gerais, na melhoria das qualificações da mão-de-obra” (p. 5).

Segundo Fontes (2002), estes resultados não encorajadores, aparecem como consequência da, “ausência de um eficaz sistema de formação de formadores. A deficiente preparação dos formadores seria assim, em última instância, a causa primeira de uma alegada falta de qualidade nas organizações” (p. 4). Fontes, considera estas afirmações de exageradas, pois, na sua convicção, elas não indicam explicitamente que sem profissionais devidamente qualificados, no campo da formação profissional, a qualidade deste serviço será necessariamente afectada.

Depois de abordagens Fontes e antes de apresentarmos o perfil que o formador deve ter, entendemos que seria necessário trazer a percepção sobre o que é um formador. Rodrigues e Ferrão (2016, p. 21) consideram formador como sendo “arquitecto da acção de formação; que lhe compete a articulação de todos componentes da situação de formação em função do objectivo geral (pedagógico) da acção, por forma a garantir a realização de aprendizagem”.

Por seu turno, Pinheiro (2017) afirma que a atividade de formador permite um contacto com múltiplas experiências e pessoas, pois, é uma tarefa que pressupõe reunião de diferentes

características que podem ser aperfeiçoáveis com o acumular da experiência. Assim, a autora avança dez dicas ou requisitos de um excelente formador, das quais para o presente estudo, nos interessa as que constam no quadro abaixo.

Quadro 2.8 Dicas para ser um excelente formador

Dicas para ser Excelente formador	Descrição de tarefas
Liderança	Pois, cabe-lhe a tarefa de indicar o caminho, mostrar as diferentes possibilidades, dando as condições necessárias para que os formandos possam aprender, motivando-os a se integrar no processo de aprendizagem e desta feita alcançar os objectivos pré-definidos. Este é trabalho árduo e importante da liderança, pois, visa formar pessoas e promover a interação entre elas.
Usa metodologias ativas e inovadoras	Pois, ele deve estar sempre atualizado no processo de transmissão de conhecimento, usando estratégias inovadoras que são importantes para o sucesso de formação uma vez desperta maior interesse dos formandos envolvendo-se cada vez mais.
Ensina com paixão	Um excelente formador está na paixão com que eles desenvolvem as sessões de formação. Paixão, pela matéria a ser abordada e pela formação, pois, gera motivação no formador e contagia os formandos.
Usa humor	Pois, Humor durante a formação reduz o stress e a frustração dos formandos.
Aprende com os formandos	Ao permitir que os formandos deem respostas de algumas questões ou dúvidas levantadas na sala e reconhece que não tem todas as respostas daí que torna-se necessário pesquisar com eles para esclarecer a dúvida.
Utiliza uma linguagem clara	Uma das grandes funções do formador é transformar aquilo que é complexo em algo simples, fazendo com que os seus formandos o entendam.

Fonte: Pinheiro (2017) adaptado pelo autor

De acordo com Rodrigues e Ferrão (2016, p. 26) para ser formador, “é necessário um conjunto de requisitos cumulativos que incluem a preparação profissional do indivíduo, a formação científica e técnica e, ainda a preparação pedagógica, adaptadas ao nível e contexto em que se desenvolve a formação”. Por outro lado, estes autores afirmam que a certificação de formadores, envolve para além dos requisitos acima referenciados, duas vertentes ligadas e determinantes para a qualidade do processo formativo, nomeadamente certificação de aptidão pedagógica e reconhecimento da capacidade técnica.

Enquanto isto, Campos, Martins e Costa (s/d), consideram que o formador deve ser portador de competências a nível humano, técnico/profissional e pedagógico. Como tal, segundo os autores, para competências a nível humano ou de personalidade, o formador deve evitar confrontos pessoais ou reagir em excesso afectivamente, deve ter auto domínio, transparência em paralelo a capacidade de aceitar a crítica e realizar a autocrítica e a autoavaliação, (...), sobretudo deve desenvolver a capacidade de análise, o espírito de abertura e interesse pela sua profissão e compreender a diversidade socioeconómico/cultural que o rodeia.

Quanto às competências profissionais, o formador tem a responsabilidade de articular os mecanismos que facilita a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes no momento de transmitir conhecimentos com vista a desenvolver competências e atitudes adequadas.

No âmbito de competências pedagógicas o formador deve ser facilitador do processo de aprendizagem, (...) tendo domínio nos aspetos relacionados com métodos e técnicas pedagógicas, objectivos pedagógicos, avaliação dos formandos, dinâmica de grupos, relacionamento interpessoal, demonstrando o respeito pelos ritmos individuais que facilitem a integração e a consolidação de conhecimentos pelos formandos.

Pois é, pelas abordagens que os autores emprestam acima, não há como não reconhecer a importância da formação de formadores para melhor desempenhar o seu papel. Corroboramos embora em parte, com os que consideram que a deficiente preparação dos formadores como sendo a primeira causa de falta de prestação de trabalho de qualidade nas organizações. Em parte porque podem existir outros factores que podem enfraquecer o desempenho organizacional como por exemplo o ambiente de trabalho, a liderança da organização, a cultura organizacional entre outros, mas que a preparação de formadores é

de grande relevância é uma verdade, pois, as competências, características e tarefas do formador acima apresentadas espelham este posicionamento. Isto significa que, a formação específica como formador, não pode ser considerada como facultativa e sim, obrigatória e necessária para qualquer sector de atividade seja público ou privado.

2.6 O Percurso da formação de professores em Moçambique

O professor é um dos atores educacionais, responsável pelo sucesso ou insucesso escolar e por consequência, pela qualidade ou não de quadros formados. Por esta razão, ele considera-se como sendo um elemento-chave para o sucesso educacional. Por outro lado, a missão deste profissional, não termina no recinto escolar, ela vai até à comunidade onde ele se encontra inserido, quer se envolvendo em atividades da comunidade, quer mobilizando a mesma comunidade para se envolver em projetos úteis para o desenvolvimento comunitário.

Dai que, a formação deste profissional, deve ser repleta de multidisciplinaridade do ponto de vista teórico, prático, sociocultural, psicológico, pedagógico, reflexivo, entre outros aspetos. O percurso de formação de professores em Moçambique, apesar de não ser linear, assemelha-se ao processo educacional que vem decorrendo neste país, nomeadamente no período colonial, durante a luta de libertação nacional e depois da independência nacional, para o efeito, passamos em revista a seguir.

2.6.1 Formação de professores no período colonial

Neste período, não há registos significativos de ponto de vista de preparação de professores que dessem grande contributo para formação dos indígenas. Isto significa que não existia uma efetiva organização tanto ao nível curricular quanto ao nível institucional. Sobre esta matéria, Lopes (2010) afirma que na década 20, criou-se a escola de habilitação de professores, com objectivo de formar professores indígenas para o ensino rudimentar com a finalidade de os enganar de que eram portugueses.

Lopes, ainda afirma que nesta época, a concepção da política em relação africanos era do pensamento iluminista etnocêntrico: promoção de racionalidade ocidental-portuguesa e negação da racionalidade dos africanos. Enquanto isso, Mondlane (1995) explica,

A mesma dualidade de padrões que se aplicava ao processo educacional nos territórios colonizados, aplicava-se no processo de formação de professores destinados às escolas para africanos e europeus, ou seja, havia diferenciação de critérios e matérias. Assim, de acordo com os escritos de Mondlane, as missões católicas ficaram com a responsabilidade de formar professores para as escolas de

indígenas não assimilados. Os candidatos africanos ao curso de formação de professores para as escolas africanas, precisavam apenas completar o quarto ano e estes deviam ser membros (crentes) da igreja católica”. Em 1960, havia quatro destas escolas de formação de professores em Moçambique, dirigidas pela igreja católica e subsidiadas pelo governo colonial. O pessoal docente das escolas governamentais do nível primário e secundário que serviam à população “civilizada” de Moçambique, vinha da metrópole. É possível, no entanto, para um indivíduo que tivesse terminado o primeiro ciclo da escola secundária obter um certificado de professor que lhe permita dar aulas nos primeiros anos das escolas primárias (1995, p. 59).

De acordo com Pires (2010), até 1940, existia uma escola que preparava professores para escolas primárias rudimentares que, em Moçambique, apenas em 1962 é autorizada a primeira escola de formação de professores do magistério primário destinada aos filhos dos colonos. Como resultado de pressão movida pela comunidade internacional, afirma Pires, o governo colonial, promoveu algum estímulo à escolarização, que não passava de propaganda, porque na prática não se concretizou daí que, não foi localizado nenhum plano de formação de professores nem outro tipo de documentos de educação elaborados para responder ao ritmo do crescimento da população escolar.

Esta situação, viria a despertar movimentos nacionalistas, que percebendo de que o colonialismo não estava interessado em formar cientificamente os nativos, aliado à outras injustiças, no início da década 60, surge o movimento nacionalista designado Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) que viria libertar o país do jugo colonial. Acrescentar que as crianças que não eram filhos de colonos, se socorriam à educação tradicional. Sobre este tipo de educação, trataremos com mais detalhes mais adiante e numa secção destinada para a educação tradicional.

2.6.2 Formação de professores durante a luta de libertação nacional

Neste período, não existem registos claros sobre a formação de professores, o ensino era provavelmente garantido por guerrilheiros que tinha algum nível académico ou alguns professores indígenas que serviram a educação colonial e, teriam abandonado as escolas coloniais e se juntaram à causa da luta de libertação nacional, como pode ser ilustrado no trecho que se segue, de autoria de Pires (2010):

Quanto aos professores primários que a Frelimo considerava elementos de grande importância, eles eram recrutados sob princípio segundo o qual “aquele que tinha estudado devia ensinar o que sabia aqueles que não sabia ou que sabia menos”. Visava-se resolver, ainda que só parcialmente, a carência de professores para o elevado e o crescente número de alunos e a consequente superlotação das classes (p. 104).

Pelos vistos, neste período, não havia mesmo a preparação de professores apesar de a Frelimo ter considerado professor como factor-chave de sucesso educacional, como Pires (2010) mostra a seguir:

O professor era, para a Frelimo, um elemento-chave para os princípios e objectivos gerais para uma nova educação que se pretendia implementar. Escola em que esse professor actuava recebeu tarefa de modelar o homem moçambicano: livre de superstição e submissão, respeitador das diferenças regionais, dedicado ao trabalho produtivo, identificado com os trabalhadores, colocando o seu conhecimento ao serviço dos interesses populares (p. 105)

Como se pode perceber, não existem evidências de que existiu formação de professores ao longo da luta de libertação nacional. Não havendo formação deste agente importantíssimo para o desenvolvimento sustentado da educação, promoveu-se a campanha de recrutamento de pessoal que tivesse algum nível académico e pudesse ensinar aos que não sabiam ou que sabiam menos, mesmo sem preparação para aquela nobre tarefa. Com esta escassez de professores não só, em quantidade como também em qualidade, advinha-se o tipo de quadros saídos nestas escolas. Ao nosso ver, esta pode ser razão que fez com que logo depois da independência nacional, muitos moçambicanos foram mandados ao estrangeiro para continuar com os seus estudos, ao mesmo tempo que eram recebidos em Moçambique, professores e outros técnicos estrangeiros (vulgo cooperantes), para assegurar esta transição. Conquistada a independência nacional, foram dados passos gigantescos no processo de formação de professores com criação de centros de formação deste tipo de profissionais., como a seguir apresentamos.

2.6.3 Formação de professores depois da independência aos nossos dias

A formação de professores depois que Moçambique tornou-se independente do colonialismo Português, caracterizou-se por alguns avanços e recuos sob ponto de vista de qualificadores necessários tanto para o ingresso ao curso de formação de professores assim como aos níveis adquiridos após a conclusão do curso como testemunha parte de conteúdos das Leis do Sistema Nacional de Educação. Os avanços e recuos que estamos que nos referimos neste parágrafo, estão sintetizados no quadro que se segue.

Quadro 2.9: As Leis do Sistema Nacional de Educação (no âmbito de formação de professores)

	Designação	Qualificadores de ingresso ao curso	Níveis obtidos	Duração dos cursos

Lei 4/83 de 23 de Março	Subsistema de formação de professores	10ª Classe	Médio	3 – 4 Anos
		12ª Classe	Superior	4 – 5 Anos
Lei 6/92 de 6 de Maio	Modalidade especial de formação	7ª Classe	Básica	Não indicada
		10ª Classe	Médio	Não indicada
		12ª Classe	Superior	Não indicada

Fonte: dados da pesquisa

Porque o ambiente é dinâmico e necessidades educativas distintas, por várias ocasiões houve a necessidade de se efetuar algumas alterações com vista a se adequar ao contexto vigente. Assim, e de acordo com MINED (2011, pp.4-7), após a independência nacional, a Formação de Professores em Moçambique, é caracterizada por três grandes épocas:

A) Período transitório (1975-1976)

Segundo o MINED (2011) este período caracterizou-se por um esforço gigantesco no sentido de se alargar a educação a “todos os moçambicanos”. Neste sentido, entre o mês de Dezembro de 1974 ao mês de Janeiro de 1975, ocorreu na cidade da Beira, um seminário nacional organizado pelo MEC (Ministério da educação e cultura) que reuniu Professores Primários e Secundários em exercício e quadros com experiência em educação vindos das zonas libertadas. Os seminários segundo a fonte, tinham como objectivos introduzir reforma curricular que guiou a reformulação dos programas da 1ª à 11ª classe e alteração dos conteúdos para adequá-los a nova realidade. A procura de solução deste problema nasceu necessariamente dos imperativos próprios de situação de emergência, sendo contratados como Professores muitas pessoas com baixo nível de ensino. Qualquer que reunisse os requisitos mínimos exigidos para ensinar poderia ser aceite, era o início de contratação de Professores sem formação.

Como forma de aumentar o número de professores e melhorar a sua qualidade, a fonte indica que em 1975, o MEC criou 10 Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's), um centro por cada província, que ministravam o curso de formação de professores com duração de 1 ano e os candidatos tinham que ter 4ª ou 6ª Classe do ensino primário no mínimo. Cada um dos centros tinha que formar 80 professores por ano sendo

que em conjunto formavam 800 Professores neste período. Os Formadores (Instrutores) eram escolhidos de entre Professores com habilitações do curso de Magistério Primário (de nível Médio) e de Professores de Posto Escolar que eram submetidos ao curso de curta duração para aprimorar a sua formação político-pedagógica. Para além destes Centros, de acordo com a fonte, foram ainda criados 4 Centros Regionais de reciclagem que capacitavam cerca de 3000 Professores do então Ciclo Preparatório para o Ensino Secundário. E para a Formação de Professores do ensino Secundário, numa primeira fase, realizaram-se seminários provinciais e regionais. Neste nível ainda contava com muitos Professores estrangeiros.

B) Período de consolidação na formação de professores (1976-1991)

Este período segundo MINED (2011), caracterizou-se pela melhoria das condições de formação nos dez centros criados no período anterior, tendo-se aumentado o tempo de formação para 2 anos com ingresso de 6^a classe e foram criados outros centros de formação de professores, destacando-se:

- a. Escola de Formação de Professores de Educação Física (EFPEF) em Maputo - 1976, que mais tarde viria ser transformado em Instituto de Formação de Professores de Educação Física de Maputo (INEF) 1983;
- b. Faculdade da Educação da Universidade Eduardo Mondlane - 1977;
- c. Centro de Formação de Quadros da Educação (CFQE) em Maputo - 1978;
- d. Instituto Médio Pedagógico de Umbeluze (IMPU) - 1979;
- e. Escola de Formação de Professores de Educação Física de Quelimane - 1979,
- f. Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), em Maputo e Beira – 1979;
- g. Instituto Médio Pedagógico Industrial em Nampula (IMPI) - 1980;
- h. Institutos Médio Pedagógicos (IMP) em substituição das EFEPs – 1984;
- i. Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP) – 1988.

Apesar de muitos esforços empreendidos, neste período, segundo MEC (2011), a intensificação da guerra de desestabilização, criou condições para uma instabilidade política e social e o processo de alargamento da rede escolar e centros de formação foi interrompido, pois, muitos professores foram mortos, alunos raptados e infraestruturas escolares, centros formação de professores destruídos.

C) Período de reforma do Sistema Nacional de Educação e reconstituição da rede escolar (1992 a presente data)

Para MINED (2011) este constitui um período de estabilidade social e crescimento económico, caracterizado pela retoma de investimento na educação em todos os subsistemas, onde se registou o maior crescimento da rede escolar principalmente para o Ensino Primário, Ensino Secundário e Ensino Superior, apesar da estagnação do ensino Técnico Profissional. Fez a adequação do Sistema Nacional da Educação, com a revisão da Lei nº 4/83 e aprovação da Lei nº 6/92, que introduz uma nova visão da educação no país. Neste período segundo a fonte, muito tem sido feito na área de formação de professores pois, sobre a matéria muitos instrumentos têm sido elaborados e implementados tais como: a Política Nacional da Educação de 1995, os Planos Estratégicos da Educação (I,II e III), os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), o Movimento de Educação Para Todos e PARPA (I e II). Assim, foram eliminados todas as Instituições de Formação criadas no período anterior com exceção dos CFPP's e no seu lugar criaram-se outros, tais como:

- a. Escolas de Formação de Professores do Futuro (EPFs) da ADPP - 1993, para formar professores do Ensino Primário Completo, com maior enfoque para as zonas rurais.
- b. Instituto Nacional de Formação de Alfabetizadores e Educadores de Adultos na Beira (INEA) – 1994, para formar Educadores Profissionais;
- c. Universidade Pedagógica (UP) – 1996 – para formar professores do Ensino Secundário;
- d. Instituto de Magistério Primários (IMAP) – 1998 – para formar professores do Ensino Primário Completo, mais tarde extintos os CFPP's e os IMAP's e em seu lugar criados os atuais Institutos de Formação de Professores (IFP's) – 2007 – para formar professores do Ensino Primário Completo.
- e. Instituto de Educação Aberta e a Distância (IEDA) – 2005, para prover curso a distância para professores do ensino primário em exercício e formação geral do ensino secundário a distância;
- f. Faculdade da Educação da Universidade Eduardo Mondlane reaberta em 2006, que em paralelo com a Faculdade de Letras formam professores para o Ensino Secundário.

Por seu turno, Lopes (2010) indica que os primeiros cursos de formação de professores primários tinham duração de 6 meses; depois 9 meses e mais tarde 12 meses. O ingresso no curso era voluntário e exigia no mínimo a 6ª classe e 17 anos de idade. O voluntariado mostrou-se débil reduzindo o número de candidato, daí que o governo estabeleceu metas e eram escolhidos os melhores alunos da 6ª classe. Pires, afirma ainda que junto aos centros de formação de professores, existiam escolas anexas que leccionavam de 1ª-4ª classes onde os formandos realizavam aulas práticas.

Para além destas aulas, prossegue a fonte, os formados eram submetidos em estágios de um mês nas escolas primárias de províncias de localização dos centros. Nos cursos de formação de 6ª + 1 ano, o currículo tinha uma carga horária de 40 horas semanais, das quais 20 eram dedicadas às atividades lectivas (educação política, cívica, português, história, geografia e educação estética). Atividades extracurriculares (as produtivas, desportivas e socioculturais) consumiam 10 horas semanais, eram realizadas em grupos e ocupavam mais da metade do tempo semanal.

Como se pode perceber, depois da independência nacional, o processo de formação de professores em Moçambique, foi evoluindo desde a independência nacional, aos nossos dias e, marcado por altos e baixos. Vários formatos e modelos foram implementados e continuam sendo. As instituições de formação de professores foram mudando de seu foco e até de conteúdos lecionados e níveis alcançados.

Depois da introdução de magistérios onde os professores saídos destes leccionavam e leccionam o ensino primário, hoje, são institutos de formação de professores encarregues para formação de professores primários, cujo nível mínimo de admissão para frequentar o curso é 10ª classe de escolaridade e máximo da 12ª classe. Existe ainda, uma universidade vocacionada para a formação de professores para o ensino secundário, (Universidade Pedagógica). Estas mudanças ao nosso ver, eram e são para conferir melhor competência para este tipo de profissionais e também para aumentar a abrangência de mais população estudantil cada vez mais crescente. O quadro abaixo, sintetiza o percurso ou trajetória do processo de formação de professores em Moçambique desde o tempo colonial aos nossos dias.

Quadro 2.10: resumo da trajetória e formatos de formação de professores primários

Ensino Primário do Primeiro Grau						
Denominação	Classe de ingresso	Duração	Nível de graduação	Estágio do curso	Período	
Escola Elementar de Habilitação de Professores do Posto Escolar	4ª Classe	4 Anos	Elementar		Período Colonial	
Escola do Magistério Primário (1972 a 1980)	5º Ano	2 Anos	Médio	Extinto	Período de transição	
Escolas de Formação de Professores Primários (1976 a 1983)	6ª Classe	1 Ano	Elementar	Extinto	Pois independência	
Escolas de Formação de Professores Primários (1983 a 2007)	7ª Classe	3 Anos	Básico	Extinto		
Escola de Formação de Professores de Educação Física 1976 a 1982	6ª Classe	2 Anos	Básico	Extinto		
EFEP 1979-1980	8ª Classe	2 Anos	Médio	Extinto		
EFEP 1980-1984	6ª Classe	2 Anos	Básico	Extinto		
IMP 1984 – 1985	9ª Classe	2 Anos	Médio	Extinto		
IMP 1986 – 1998	9ª Classe	3 Anos	Médio	Extinto		
Instituto de Formação de Professores de Educação Física de Maputo (INEF) 1983 – 2003	10ª Classe	2 Anos	Médio	Extinto		
IMAP 1998 -2007	10ª Classe	2 Anos	Médio	Extinto		
IFP/EPF/IFEA 2007 - 2015	10ª Classe	1 Ano	Básico	Em vigor		
IFP/EPF/IFEA	10ª Classe	3 Anos	Médio	Em experimentação		
Ensino Secundário						
Centro 8 de Março – 1977 a 1990	9ª Classe	2 Anos	Médio	Extinto		
Universidade Eduardo Mondlane	11ª Classe	3 Anos	Bacharel	Extinto		
ISP/Universidade Pedagógica 1979	12ª Classe	4 – 5 Anos	Licenciado	Sem informação		

Fonte: dados da pesquisa

2.7 O papel da liderança no reconhecimento e legitimação da diversidade cultural

Nesta parte do trabalho são apresentadas abordagens relacionadas com o papel da liderança no dia-a-dia de uma organização. No mundo moderno, a liderança é necessária em todos os tipos de organização humana e em vários níveis hierárquicos da estrutura organizacional, desde a alta direção até as camadas inferiores.

Isto significa que a liderança, vai desempenhar um papel crucial no processo de reconhecimento das manifestações socioculturais, linguísticas, religiosas e étnicas distintas. Por meio de abordagens de alguns autores, vamos trazer nesta parte o contributo

que a liderança pode dar às comunidades e sociedades em geral, no concernente ao reconhecimento das manifestações socioculturais, linguísticas e étnicas distintas e, também, a forma como os líderes podem legitimar estas manifestações, nas organizações onde exercem suas funções, fazendo com que nelas, o “outro” não seja um sujeito estranho.

A legitimação da diversidade cultural, já vem patente em vários documentos internacionais com destaque para os da UNESCO, onde, estão plasmadas diretrizes sobre a necessidade de respeito pela diversidade cultural, apelando-se a sua preservação e também disseminação. Para o efeito, trazemos uma passagem da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco (2002):

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (Artigo 1, p.3).

No caso de Moçambique, apesar de não ter sido referenciado de forma explícita a expressão “diversidade cultural” ela é legitimada pela Constituição da República de (1990) e também de 2004, nos artigos 53 e 115 respectivamente, que passamos a citar: “o estado promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais e garante a livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana. O estado promove ainda a difusão da cultura moçambicana e desenvolve ações para beneficiar o povo moçambicano das conquistas culturais de outros povos”.

Observamos que o reconhecimento, o respeito, a proteção e a difusão da diversidade cultural, são aspectos defendidos pelas convenções das Nações Unidas e de alguma forma da Constituição da República moçambicana. Isto significa que a diversidade cultural já foi legitimada nacional e internacionalmente, sendo assim, as lideranças a todos níveis e organizações, cabe-lhes o papel de reforçar essa legitimação através de reconhecimento, respeito, proteção e difusão das distintas manifestações socioculturais com vista a criação de um ambiente harmonioso no seio da sociedade. Importa trazer em seguida os conceitos, estilos e teorias de liderança, sob ponto de vista de vários autores.

2.7.1 Liderança: conceitos, estilos, teorias

Esta parte, estão presentes as teorias e os estilos de liderança para sustentar a base teórica e se identificar as teorias e os estilos ou perfil de liderança. Antes de se avançar com os estilos e as teorias de liderança, primeiro se apresentam os conceitos segundo vários autores que desenvolveram estudos sobre a liderança.

Liderança é um processo social no qual se estabelece relações de influência entre pessoas. O núcleo deste processo de interação humana é composto do líder ou líderes, seus liderados, um facto e um momento social. O processo de liderança se verifica em infinitas situações: na família, na escola, no desporto, na política, no trabalho, no comércio, na vida pública ou em espaços privados. Ao observar o processo de liderança em qualquer dos espaços sociais, nota-se que toda pessoa é capaz de exercer influência sobre as outras e, portanto, que toda pessoa é, potencialmente, um líder” (França & Arellano, in "As Pessoas na Organização"2002, p 259).

De acordo com O'connor (1995), liderança é a capacidade de apresentar uma visão que outros queiram alcançar e capacidade de construir relações com os outros e de organizar recursos eficazmente, onde qualquer pessoa da equipe pode dominar os problemas da organização.

Para Ferreira, Neves & Caetano (2001), liderança é: exercício de influência não coerciva que pretende coordenar os membros de um grupo organizado no alcance dos seus objectivos. Para tal, segundo os autores, a liderança pressupõe uma interação entre dois ou mais elementos do grupo que muitas vezes implica uma estruturação ou reestruturação da situação de percepções e expectativa dos membros.

Enquanto isso Chiavenato (1999), chama a atenção de que liderança não é sinónimo de administração, porque o administrador é responsável por funções como planear, organizar, dirigir e controlar a ação organizacional para alcançar objectivos.

O autor afirma que o bom administrador deve ser necessariamente um líder, mas líder nem sempre é administrador. Os líderes devem estar presentes nos níveis: institucional, intermediário e operacional das organizações, as quais precisam deles em todas as áreas de atuação. Assim, para este autor, liderança é a influência interpessoal exercida em determinada situação e dirigida por intermédio do processo de comunicação humana para a consecução de um ou de mais objectivos específicos.

Por fim, o autor aconselha as organizações para desenvolver seus líderes, uma vez que não é sensato que elas esperem por líderes inatos, afirmando que organizações modernas se preocupam em desenvolver funcionários que possuem, para assumir os cargos no futuro.

Dentre os conceitos de liderança que os vários autores apresentam, apesar de existir algo em comum entre eles especificamente “capacidade de influenciar”, ao nosso ver o que mais se adequa ao mundo moderno caracterizado por mudanças repentinas é o conceito apresentado por O'connor (1995), segundo o qual, liderança é a capacidade de apresentar uma visão que outros queiram alcançar e capacidade de construir relações com os outros e de organizar recursos eficazmente, em que qualquer pessoa da equipe pode dominar os problemas da organização. E que melhor se identifica com o presente trabalho é o conceito de Ferreira, Ferreira, Neves & Caetano (2001), ao abordar as questões como interação de pessoas que pode culminar por reestruturação da situação existente para melhor adequá-la.

Também é de se acolher positivamente ao apelo do Chiavenato (1999) segundo o qual, as organizações devem desenvolver os seus próprios líderes para responder aos desafios ambientais que cada vez mais tendem a exigir dos líderes respostas mais rápidas e acertadas.

Chiavenato (2001) apresenta três grupos de teorias de liderança, a saber: Teorias de traços de personalidade – que é a mais antiga a respeito da liderança, neste tipo de teorias o líder é aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que o distingue das demais pessoas.

Partindo desta perspectiva do Chiavenato (2001), entendemos que o líder apresenta características marcantes de personalidade que podem influenciar o comportamento das pessoas em seu redor. Traços estes, que podem ser de natureza: física (altura), intelectual (adaptabilidade, agressividade e autoconfiança), social (cooperação, habilidades interpessoais e habilidades administrativas) e relacionada com a tarefa (impulsão de realização, persistência e iniciativa).

Teorias situacionais da liderança – que se consideram como sendo mais atrativas ao administrador, uma vez que aumentam as opções e possibilidades de mudar a situação para adequar a um modelo de liderança, ou mudar o modelo de liderança para adequar a situação existente.

Teorias de estilos de liderança – estas estudam estilos do comportamento do líder em relação aos seus subordinados, isto é, maneiras pelas quais o líder orienta a sua conduta.

Enquanto a teoria dos traços refere aquilo que a pessoa é; a de estilos de liderança refere aquilo que o líder faz. A teoria de estilos de liderança engloba três estilos (autocrático, liberal e democrático).

Robbins e Decenzo (2007) apresentam a Teoria de liderança servidora que se baseia nos valores intrínsecos de dignidade humana diferente de tradicional e os conceitos populares de liderança, propondo um modelo oposto ao que é praticado por alguns modelos.

Enquanto isto, Daft (2018) traz a noção de Liderança autêntica que segundo suas palavras, refere-se:

Aos indivíduos que se conhecem e se entendem, defendem os valores éticos de ordem superior e agem de acordo com eles, capacitam e inspiram os outros com sua transparência e autenticidade. Ser autêntico nesse sentido significa ser real, permanecer fiel aos valores e às crenças de alguém e agir com base no verdadeiro eu, em vez de imitar o que os outros fazem. Os líderes autênticos inspiram confiança e compromisso porque respeitam diversos pontos de vistas, incentivam a colaboração e ajudam os outros a aprender, a crescer e a desenvolverem-se como líderes (p.502).

Das teorias acima apresentadas, as que mais adequam as organizações atuais inseridas em ambientes repletas de mudanças, no nosso entendimento, são as teorias contingenciais, com mais enfoque da teoria situacional, por permitir que os líderes atuem de acordo com a situação do ambiente tanto externo quanto interno.

Por outro lado, o último estilo de liderança ou seja, a liderança multicultural abordada por Robbins (2002), especificamente no que se refere ao estilo de liderança que deve ter em conta com a cultura do País. Assim, entendemos que tanto os líderes da Instituição pesquisada, como o sistema nacional de educação Moçambicano geral, se querem que o fenómeno relacionado com “preconceito” seja gradualmente minimizado, são chamados a defender a inserção de conteúdos multiculturais nos projetos curriculares dada a diversidade cultural que Moçambique dispõe.

2.7.2 O papel da liderança nas organizações

Não há como negar a importância de liderança nas organizações independentemente dos serviços que prestem. Muitas vezes, o sucesso ou insucesso numa organização, dentre outros aspectos organizacionais, deve-se em grande medida às ações do líder que estiver em frente da organização. Com isso, não queremos dizer que outros factores não sejam importantes e capazes de influenciar o rumo das organizações, apenas reconhecemos que o factor “liderança” é determinante, pois, manipula os demais factores que intervêm no funcionamento das organizações. Antes de se descrever o papel da liderança numa

organização e seu contributo no processo de funcionamento organizacional, é indispensável a apresentação de conceitos da palavra “organização” uma vez que a liderança efectiva-se dentro desta.

Daft (2003) define organização como sendo uma entidade social que congrega duas ou mais pessoas e criada para alcançar um determinado objectivo que não seria possível alcançar com uma pessoa, e é desenhada como sistemas de actividades estruturados e coordenados e se liga ao ambiente externo. Daft (2003) dá a conhecer de que o principal elemento de uma organização não é o edifício ou o conjunto de políticas e procedimentos; o elemento principal é sim, o Homem e seus relacionamentos, uma vez que uma organização só existe quando as pessoas interagem para realizar funções essenciais que auxiliam o alcance das metas.

Para Chiavenato (2001), organização é resultado global de uma série de intransigências em número infinito de possibilidades em torno de uma situação específica ou única; e não é estática, mas uma força viva, móvel e fluida que representa pessoas que reagem e respondem a estímulos que não podem ser definidos com precisão.

Depois de apresentados os conceitos de organização, volta-se ao papel da liderança dentro de uma organização, já que está claro, que uma organização é o resultado de congregação de duas ou mais pessoas com finalidade de alcançar um determinado objectivo que não seria possível ser atingido por uma única pessoa. Se a união de forças é importante para o alcance de objectivos, também é verdade e importante que dentre essas pessoas que se unem, exista órgão que coordene as actividades. Esse órgão é nada mais nada que, liderança, que é entidade encarregue de fazer funcionar uma organização, com vista ao alcance dos objectivos pelos quais a organização foi criada.

Assim, a seguir apresentamos o contributo desta entidade, para uma organização, seja ela, pública ou privada, com ou sem fins lucrativos. Para este estudo, focalizamos a educacional. Então, que papel a lideranças desempenha dentro das organizações? É o que se aborda nos parágrafos seguintes.

Na opinião Bolívar (2012), a liderança desempenha uma posição estratégica não só por ter capacidade de articular diferentes variáveis que, de um modo isolado, teriam pouco impacto na aprendizagem, em que integradas produzem sinergias que incrementam

notoriamente o respectivo impacto, como também, uma boa liderança escolar, pode marcar a diferença na educação oferecida por uma determinada escola.

Bolívar (2012) reconhece que o efeito do líder, normalmente é indireto, já que não é ele que trabalha na sala de aulas, mas contribui para criação de condições para que se trabalhe bem. Bolívar reconhece ainda que a capacidade do professor na sala de aula, depende das suas capacidades, motivações e compromisso, das características do ambiente em que trabalha e do contexto social e político, mas a criação do ambiente e das condições de trabalho que favorecem um bom desempenho nas salas de aulas, é algo que depende dos estabelecimentos de ensino, especialmente na promoção e gestão da educação. Logo, segundo o autor, não existe um projeto bem-sucedido de dinamização ou melhoria de uma instituição, que não tenha por trás uma equipa de direção ainda que esta não seja a protagonista direta.

Chiava ato (2001) defende que a principal tarefa da liderança, é de criar uma situação na qual as pessoas possam contribuir espontaneamente e por vontade própria, e considerando que o líder é responsável pela integração das contribuições de especialistas de todas áreas, este deve fazer com que estas contribuições se revertam em benefícios para todos os envolvidos. A liderança deve ainda, compreender e promover as relações amistosas entre os componentes da organização, pois estas relações permitem o alcance de melhores resultados para a organização e sua atmosfera na qual cada pessoa é encorajada a expressar-se de forma livre e sadia.

Kuczarski (1999) afirma que para ter uma organização cheia de valores, necessita-se de quatro normas de liderança: tomada de decisões mais rápidas e sinceras; ouvir ativamente; usar o conhecimento colectivo do grupo; e envolvimento do grupo na formação de consenso e assumindo propriedade.

Na visão do Carvin (2003) a liderança deve criar um clima organizacional que favorece a aprendizagem dentro da organização, desta forma, os líderes precisam de desenvolver um senso de humildade, reconhecendo que não têm todas as respostas. Dai que estes são chamados a aprender com os seus colaboradores para fortificar o desempenho da organização.

Para Kinicki e Kreitner (2006) liderança envolve uma interação complexa entre o líder, seguidores e a situação existente, constituindo assim, a principal chave para estimular aprendizagem organizacional e pela criação de organização que aprende; onde o líder desempenha três funções: desenvolver um compromisso com aprendizagem; trabalhar para gerar ideias de impacto positivo; e desenvolver para generalizar ideias de impacto positivo.

Cohen e Fink (2003) são de opinião de que o problema fundamental dos líderes, é levar os colaboradores a fazer o necessário para o alcance dos objectivos, dado que este constitui um processo complexo porque muitas vezes os meios para chegar a eles são exíguos. A seguir apresentam-se as funções dos líderes na óptica do Bilhim (2004),

As funções cruciais dos líderes de uma organização é fornecer orientação precisamente nos momentos em que as formas habituais de fazer as coisas já não funcionam, ou quando a mudança do meio ambiente exige novas respostas, nestas alturas, a liderança deve não só assegurar soluções novas e melhores, mas também fornecer segurança, para ajudar o grupo a superar a ansiedade, e abandonar as respostas antigas, enquanto as novas estão a ser aprendidas e testadas (p.189).

Na opinião de Scholtes (1999) liderar pessoas requer o estabelecimento de relacionamentos pessoais, fomentar esses relacionamentos diariamente e encorajar os outros a formarem e fomentarem relacionamentos uns aos outros.

Scholtes (1999) considera liderança como sendo a presença e espírito do indivíduo que lidera e o relacionamento que se cria com as pessoas chefiadas. Para este autor, a boa liderança dá conta das necessidades e valores das pessoas que necessitam ser gerenciadas; leva em consideração as habilidades e capacidades dos indivíduos com que o líder compartilha essa liderança. Liderança segundo Scholtes (1999), deve ser adaptada aos propósitos e necessidades futuras da organização. A liderança constitui uma arte, uma jornada interior, uma rede de relacionamentos, domínio de métodos, e mais e muito mais.

Na óptica do Drucker (2006) a ausência de oportunidades de liderança numa comunidade organizacional, as aptidões, as energias e as ambições dos trabalhadores podem voltar-se contra a direção e a própria comunidade trabalhadora. Dirigir pessoas para delas conseguir o mais alto desempenho, exige mudanças de postura e hábitos segundo a situação e o ambiente circundante.

Por seu turno, Lepri (2005) é de opinião de que as pessoas precisam conhecer a missão da organização acreditando nela, precisam ver resultados do seu trabalho, precisam de ser tratadas como sócios e não administrados como recursos como se presumia antigamente. Este autor, adianta ainda que, a busca da qualidade, do sucesso e da motivação são

aspectos que uma organização do terceiro milénio necessita, por ser a chave de sucesso, mas para tal, a organização precisa de saber que tipo de liderança deve abraçar.

Neri (2005) enfatiza que hoje em dia, a influência das lideranças no processo de modelagem de comportamento e de criação de um ambiente de comprometimento e motivação é muito valorizado, uma vez que ela constitui o ponto central das organizações. Na óptica deste autor, uma organização que não tem capital, pode pedir emprestado e se ela está mal localizada, pode mudar do local, mas, se tem falta de liderança terá poucas oportunidades de sobreviver. Liderança dá visão à organização e capacidade para transformar essa visão em realidade, acima de tudo, a liderança adapta-se a condições que se modificam constantemente.

Enquanto isto, O'connor (1995) postula que as tarefas do líder consistem em concentrar a atenção dos outros num objectivo comum, conduzir os conhecimentos e organizar a ação. A cooperação entre o líder e a sua equipe só é possível através da criação de sentido partilhado de fins a atingir e da sensibilização para a importância da tarefa. É necessário que haja autoconfiança para poder levar os outros a realizar as tarefas que lhes são atribuídos e controlar o progresso de ação, pondo sempre em relevo uma visão comum.

Depois das abordagens de vários autores sobre o papel da liderança dentro duma organização, observa-se claramente que a liderança constitui um calcanhar das organizações na medida que desempenha muitos papéis. O sucesso ou fracasso de uma linha de ação, é devido aos préstimos da liderança, condicionados pela forma como esta interage com os seus colaboradores e transmite as regras e procedimentos organizacionais aos mesmos colaboradores, bem como, da maneira que a mensagem é recebida e o grau da percepção da mesma por parte destes.

Os líderes devem ser capazes de interagir de forma amigável com os seus subordinados explicando com clareza as missões destes, tanto individual quanto colectivamente. Devem ainda, demonstrar a importância de trabalho em equipa dentro de uma organização, onde a cooperação profissional entre vários sectores de atividades reveste-se de extrema importância para o desempenho da organização.

Neste contexto, as pessoas que se encontram numa posição de dirigir os outros, devem estarem preparadas profissionalmente de forma a dar respostas adequadas aos desafios do

ambiente e sobretudo devem olhar para o futuro dadas as transformações repentinas que surgem cada dia que passa no mundo contemporâneo. Retomando as abordagens sobre a liderança, apresentamos as do Marzano (s/d) que considera a liderança como o aspecto singular mais importante de uma reforma escolar eficaz no que diz respeito tanto aos factores relativos à escola como aos professores ou, ainda, aos alunos, pois esta é o alicerce da mudança a todos os níveis, Marzano representa na Figura abaixo a abrangência das influências.

Figura 2.1: Influência de liderança nos níveis de factores de realização de alunos

Factores de liderança com influência nos níveis de realização dos alunos			
LIDERANÇA			
Factor	Exemplo		
LIDERANÇA	Escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Currículo essencial e viável ▪ Objectivos desafiantes e um retorno efetivo ▪ Envolvimento dos pais e da comunidade ▪ Ambiente seguro e disciplinado ▪ Corporativismo e profissionalismo 	LIDERANÇA
	Professor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias educativas ▪ Gestão da sala de aula ▪ Plano curricular concretizado em situação de aula 	
	Aluno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambiente familiar ▪ Inteligência aprendida e conhecimentos de base ▪ Motivação dos alunos 	
LIDERANÇA			

Fonte: Marzano (s/d)

Em poucas palavras, e olhando pela figura acima representada, verificamos que a liderança influencia todos factores considerados cruciais para a plena realização do ambiente escolar. A liderança intervém na escola, sobre o professor e ainda sobre o aluno, tudo isso para procurar o bom funcionamento da instituição. Desta forma, somos de opinião de que, se a liderança tiver grande empenho e dedicação, pode também fazer diferença no que diz respeito à formação de professores livre de preconceitos e capazes de contribuir para harmonia e tolerância sociocultural, linguística, étnica, religiosa e por que não regional.

2.7.3 Liderança educacional

A liderança foi, é e sempre será; um dos factores críticos de sucesso ou fracasso organizacional, sendo que seu exercício pode comportar diversas formas dependendo da situação contextual de cada organização. Ultimamente, a liderança não obedece aquela forma descendente ou seja, topo-base, ela se exerce em todos níveis da estrutura organizacional, chegando a se considerar que na atualidade, ela é distribuída, como dizem Hauge, Norenes & Vedoy (2014) citando vários autores dos quais Fullan et al (2006), que consideram liderança escolar como crucial para o sucesso de escolas individuais e mudança educativa, mas ao se focalizar mais sobre o papel e o comportamento dos diretores, corre-se o risco de ensombrar as contribuições das equipes de professores, chefes de departamentos e outros atores educacionais.

Desta feita, os autores defendem uma perspectiva de liderança partilhada ou distribuída, onde, esta partilha ou distribuição, segundo a análise de Earl & Katz (2007), é de extrema importância para comunidades de aprendizagem em rede, uma vez que, quando grupos trabalham juntos criam novos conhecimentos e espalha-os aos outros. O recurso à rede segundo Earl & Katz é focal para liderança formal, liderança distribuída, relacionamentos, colaboração e para o trabalho conjunto, porque as pessoas só trabalham melhor em conjunto, quando se conhecem social e profissionalmente.

Na opinião de Ingham e Dias (2015), a liderança escolar é muito complexa para ser exercida apenas por uma pessoa, mesmo em escolas consideradas pequenas, daí que é imperioso e essencial compartilhar as responsabilidades de liderança para obter sucesso, pelo menos, os melhores líderes escolares são hábeis em compartilhar papéis e responsabilidades. No processo de liderança, segundo os autores, cada professor é considerado em sua essência um líder,

Primeiramente do grupo ou grupos de alunos que ele ensina, mas também líder da área específica da vida da escola da qual ele é encarregado. O compartilhamento da liderança parte do pressuposto de que o líder da escola, o director, não precisa saber responder detalhadamente todas as perguntas sobre o trabalho da escola. Sua missão passa pelo desenvolvimento de uma equipe que tenha claras referências de apoio para cada uma das áreas de desenvolvimento (p. 77).

Nestes termos e ao nosso ver, os autores estão convictos de que a capacidade de delegar passou a ser uma qualidade essencial dos diretores bem-sucedidos. Os autores reconhecem as pressões de responsabilização impostas aos líderes que fazem com que pensem em continuar centralizar as responsabilidades, mas a ideia de que liderar pessoas depende da

confiança nelas depositada, passou a fazer parte do dia-a-dia dos diretores. Isto significa que nas organizações educativas formais ou escolares, os líderes educacionais são necessários e indispensáveis para o desenvolvimento desejável do processo de ensino e aprendizagem para dar face às constantes mudanças ambientais, tal como postulam Hargreaves & Fink (2007),

Se alguma vez houve um candidato óbvio a uma liderança flexível e adaptável capaz de envolver a diversidade e de apreciar como as organizações funcionam enquanto sistemas vivos, emergentes e em constante evolução, esse candidato é a liderança educativa. Supostamente, o propósito das escolas é a aprendizagem, onde o produto são as pessoas. A população deste tipo de instituições sempre está a mudar e, em muitos casos, tornar-se cada vez mais diversa (pp. 204-205).

Por seu turno, Luck (2014) considera liderança, um conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa, para influenciar o desempenho de alguém, com vista a realização dos objectivos organizacionais. Com esta capacidade de influenciar pessoas a partir do reconhecimento do que fazem, vai dando lugar a formação de uma equipe que compartilha em comum responsabilidades sociais ou organizacionais. Neste caso, segundo autora, as escolas devem dar um salto qualitativo, a partir da prática de liderança, não apenas no exercício da direção da escola, mas também nos demais níveis no âmbito de gestão escolar, pois, a liderança considera-se um factor crucial para o desenvolvimento da qualidade escolar e melhoria de aprendizagem dos alunos.

Mas para que haja esse desenvolvimento de habilidades de liderança, é importante associar quatro dimensões fundamentais indicadas como pilares de aprendizagem para o século XXI nomeadamente: conhecer, ser, fazer e conviver. Assim, Luck (2014) deixa o seguinte apelo,

Todos que actuam em educação, cabe o exercício de liderança pelos preceitos da liderança compartilhada, da liderança educativa e da co-liderança em seus contextos específicos de trabalho. Como a educação é um processo social, qualquer trabalho da escola deve ser considerado segundo essa dimensão da qual a liderança é um processo imanente e o desenvolvimento de habilidades e atitudes de liderança é possível e imprescindível para quem desempenha funções educacionais e de gestão escolar mas, este desenvolvimento, deve ser mediante a prática intencional e continua das habilidades e atitudes correspondentes (pp. 121-123).

Hargreaves & Fink (2007) observam que a educação pública é plena de diversidade e que está rodeada de incertezas. Devido à este cenário, segundo os autores, este sector necessita de liderança que reconheça os seus pontos fortes e fracos e as suas vulnerabilidades, enquanto sistema vivo, com vista ao desenho de estratégias que melhorem os pontos fortes e que minimizem os pontos fracos e vulneráveis e, seja sustentável.

Corroboramos com os autores acima, que uma das organizações onde a distribuição da liderança é indispensável e crucial, é a de educação, onde todos os atores são chamados a abraçar a causa liderança, como é a convicção do Fullan (2009) que espera que na atualidade, a liderança educacional venha de várias fontes onde “o professor que contribui para o sucesso dos seus colegas é um líder. O mentor, o coordenador de série, o chefe de departamento, o representante sindical, todos são líderes se estiverem trabalhando em uma comunidade profissional de aprendizagem” (p. 267).

Corroboramos ainda com Hargreaves & Fink (2007) ao indicarem a liderança sustentável como sendo a que possui potencial, para responder de forma positiva a diversidade e incertezas na educação pública, já que ela (liderança sustentável), desenvolve a diversidade, a resiliência e as capacidades humanas dentro de uma organização e permite que as pessoas se adaptem à complexidade crescente do seu ambiente.

Freitas et al (2003, p. 19) em artigo sobre “Liderança Educacional” resumem a sete pressupostos:

- a) Envolver todos os membros da equipe gestora, parceiros e colaboradores no processo de melhoria da qualidade da educação oferecida;
- b) Ir além do gerenciamento e perceber as pessoas como propulsoras de mudanças, ajudando-as a se tornarem líderes democráticos, proactivos, participativos, transformacionais e atentos às circunstâncias que as cercam;
- c) Impulsionar mudanças, novas estratégias e procedimentos para alcançar objectivos e metas definidas pela equipe e colaboradores, rompendo com as estruturas vigentes;
- d) Avaliar constantemente a qualidade do trabalho educativo, oferecer *feedback*, e avaliar a prática de liderança;
- e) Desenvolver ligação psicopedagógica com seus colaboradores;
- f) Demonstrar que seus colaboradores são importantes para o sucesso coletivo, ou seja, demonstrar que você se importa com eles e;
- g) Requer liderança contingencial para atender às circunstâncias e mudanças imprevisíveis.

Os mesmos autores afirmam que o líder educacional do século XXI é aquele que transpõe não só suas próprias amarras, mas também os muros de sua instituição, rompe a barreira

das diferenças, estabelece parcerias, contribuindo para a construção de um ambiente que eduque todos os seus liderados, seus parceiros e a comunidade em geral. Ele desenvolve novos líderes, preocupando-se em equilibrar o bem comum com o propósito especial da instituição e das pessoas que lidera.

Freitas et al (2003) baseados dos préstimos do Perrenoud (2000) consideram que os líderes educacionais, como sejam: gestores, professores e servidores da educação; vivem uma série de situações ou problemas, que os obrigam a ter que transpor rapidamente obstáculos imprevisíveis, que jamais foram antecipados. Há casos que requerem simples transferência de conhecimentos, outros de generalização e até mesmo de construção de um conhecimento inteiramente novo.

Hargreaves e Fink (2007) preferem recorrer a sustentabilidade de liderança para que, no entender dos mesmos autores, se garantir a coesão da diversidade como se indica a seguir:

Liderança sustentável promove a coesão na diversidade e evita o alinhamento estandardizado das políticas, do currículo, da avaliação e da formação de professores, no âmbito do ensino e da aprendizagem. Ela estimula essa diferença, aprende com ela e encara-a como uma riqueza, dando lugar à criação de redes que unem fortemente os seus variados componentes (p. 197).

A coesão em qualquer organização seja privada ou pública, constitui um factor determinante para o desenvolvimento e progresso institucional. Neste sentido, parece-nos razoável e justificável a abordagem de Hargreaves e Fink, ao considerarem que liderança sustentável promove a união coesa dos vários atores e aspetos que compõem o processo de ensino e aprendizagem. Pois, em outras áreas do saber como a ambiental e económica, sempre se dá referência sobre sustentabilidade ambiental e desenvolvimento sustentável.

E, se esta sustentabilidade se enquadra na liderança, área que tem sido imputada a responsabilidade do sucesso ou insucesso organizacional, temos a convicção que as escolas e outras instituições educacionais, nas quais esteja presente a liderança sustentável, estariam em condições de produzir resultados positivos duradouros, já que a liderança sustentável promove a coesão organizacional, requisito essencial para harmonia sociocultural e organizacional. Ora, o desafio é como desenvolver uma liderança sustentável nas instituições educacionais. Nestas circunstâncias, as instituições educacionais são chamadas a aderir aos princípios da liderança sustentável, com vista a conseguir obter resultados escolares, cada vez positivos e, por consequência, o desenvolvimento sustentável local, distrital, provincial, nacional, regional e global.

CAPÍTULO III

3. Construção do Percurso Metodológico

Introdução

Qualquer pesquisa independente de que natureza for (empresarial ou científica), precisa de descrição prévia dos passos, caminhos e/ou procedimentos a seguir. Esta descrição, que por norma deve ser detalhada, visa dar a conhecer aos leitores, as vias trilhadas ao longo do processo investigativo. Todos estes procedimentos, técnicas e caminhos trilhados, resumem-se em uma só palavra “metodologia”. Assim, o presente capítulo está reservado para a descrição da metodologia utilizada na elaboração do presente trabalho. Para tal, são apresentados nesta parte conceitos sob ponto de vista de vários autores e também a justificação da opção por determinadas técnicas de recolha de dados em detrimento de outras. Em resumo, nesta pesquisa no que diz respeito aos objectivos optamos pela pesquisa exploratória numa primeira fase, que segundo Castilho, Borges e Pereira (2014), constitui o primeiro passo de um trabalho científico, que geralmente é a bibliográfica, pois, se avalia a possibilidade de desenvolver uma pesquisa sobre determinado assunto. Posteriormente assume a forma descritiva na medida em que segundo os mesmos autores, promove estudo, análise, registo e interpretação dos factos do mundo físico, onde os dados, geralmente são recolhidos pela aplicação de entrevista, questionário e observação.

Quanto à natureza da pesquisa elegemos uma abordagem mista (qualitativa/quantitativa) justificada pela existência de traços que abarcam as duas linhas metodológicas que outrora eram consideradas como sendo antagónicas, mas atualmente quase sempre estão lado-a-lado. Goldenberg (2004) defende a importância de pesquisas de carácter misto pois, a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa faz com que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança nos seus dados, mostrando que não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Onde que, para além dos dados das entrevistas, pode-se utilizar em conjunto, outros métodos ou técnicas de recolha de dados tais como: inquérito por questionários, observação, fontes documentais e até dados estatísticos.

Este procedimento de combinação de diversas técnicas no estudo do mesmo fenómeno, conhecida como triangulação, parte de princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenómeno social e, de acordo com a autora, objectiva abranger a máxima

amplitude na descrição, explicação e compreensão do objecto de estudo. Goldenberg (2004), esclarece que,

A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, actualmente, que não há uma única técnica, um único meio válido de recolher os dados em todas as pesquisas. Acreditam que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objectiva no cotidiano. A escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduo, ou com ambos, depende das questões levantadas e dos problemas que se quer responder. É o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se quer alcançar. Cada pesquisador deve estabelecer os procedimentos de recolha de dados que sejam mais adequados para o seu objecto particular. O importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos e não reificar a ideia positivista de que os dados qualitativos comprometem a objectividade, a neutralidade e o rigor científico (p. 62).

Quanto ao objecto de estudo optamos por um estudo de caso único, que segundo Castilho, Borges e Pereira (2014), é caracterizado por ser uma pesquisa que tem como objecto de investigação uma entidade bem definida; (uma pessoa ou um grupo de pessoas, uma comunidade, uma organização, uma implantação de um processo, entre outros) e, visa realizar um estudo exaustivo de um fenómeno para seu conhecimento detalhado. Esta opção justifica-se uma vez que a pesquisa foi realizada numa única instituição de formação de professores, dentre várias existentes.

Quanto aos instrumentos ou técnicas de recolha de dados, optamos pelo emprego de quatro tipos nomeadamente: análise documental, entrevistas semiestruturada, inquérito por questionário e observação sistemática. Esta opção de aplicação das quatro técnicas de recolha de dados, encontra sua justificação pelo facto de permitir-nos fazer a triangulação das informações obtidas e, por consequência, indicar-nos as semelhanças e/ou diferenças das mesmas informações. Esta estratégia permitiu-nos determinar o grau de convergência ou divergência dos resultados obtidos por meio de uma ou outra técnica.

Para fazer abordagens acerca de triangulação, Yin (2001) baseia-se naquilo que considera de fontes de evidências, como sejam: a documentação, os registos em arquivos, as entrevistas, a observação direta, a observação participante e os artefactos físicos. No entanto, este autor admite que estas seis fontes de evidências são apenas exemplificativas, pois, uma lista completa de fontes possíveis pode ser bastante extensa. Enquanto isto, Tuckman (2012: pp. 689-690), identificou três tipos de fontes: “(i) entrevistas a diversas pessoas na situação, que estão envolvidas nos fenómenos em estudo; (ii) documentos, como por exemplo atas de encontros, relatos de jornais, autobiografias entre outros e; (iii) observação direta dos fenómenos em acção”.

A triangulação de dados é importante, pois, de acordo com Yin (2001), ela é o fundamento lógico para se utilizar várias fontes de evidências, cujo ponto forte e muito importante é a oportunidade de utilizar fontes diferentes para a obtenção de evidências. Por outro lado, a utilização de várias fontes de evidências, segundo o autor, ultrapassa em muito, a necessidade que se tem em outras estratégias de pesquisa, como em experimentos, levantamentos ou pesquisas históricas, uma vez que permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, sendo que qualquer descoberta ou conclusão provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa.

Prosseguindo, Yin, afirma que de uma forma geral, as seis fontes de evidências, apresentam seus pontos fortes e fracos de forma comparativa, não existindo nenhuma que possui uma vantagem indiscutível sobre as outras, pois, elas são complementares e, um bom estudo de caso utilizará o maior número possível de fontes. No quadro abaixo são apresentadas as seis fontes de evidências identificadas pelo Yin (2001).

Quadro 3.1 - Fontes de evidências: pontos fortes e pontos fracos

Fontes de evidências	de	Pontos fortes	Pontos fracos
Documentação		.Estável - pode ser revisada inúmeras vezes Discreta - não foi criada como resultado do estudo de caso Exata - contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento Ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos	Capacidade de recuperação-pode ser baixa Seletividade tendenciosa, se a colecta não estiver completa Relato de visões tendenciosas-reflete as ideias preconcebidas (desconhecidas) do autor Acesso- pode ser deliberadamente Negado
Registos em arquivos		Os mesmos mencionados para documentação Precisos e quantitativos	Os mesmos mencionados para documentação Acessibilidade aos locais graças a razões particulares
Entrevistas		Direcionadas - enfocam diretamente o tópico do estudo de caso Perceptivas - fornecem inferências causais percebidas	Visão tendenciosa devido a questões mal elaboradas Respostas tendenciosas Ocorrem imprecisões devido à memória fraca do entrevistado Reflexibilidade - o entrevistado dá ao entrevistador o que ele quer

		ouvir
Observações diretas	Realidade - tratam de acontecimentos em tempo real Contextuais - tratam do contexto do evento	Consumem muito tempo Seletividade - salvo ampla cobertura Reflexibilidade- o acontecimento pode ocorrer de forma diferenciada porque está sendo observado Custo -horas necessárias pelos observadores humanos
Observação participante	Os mesmos mencionados para observação direta Perceptiva em relação a comportamentos e razões interpessoais	Os mesmos mencionados para observação direta Visão tendenciosa devido à manipulação dos eventos por parte do pesquisador
Artefactos físicos	Capacidade de percepção em relação a aspectos culturais Capacidade de percepção em relação a operações técnica	Seletividade Disponibilidade

Fonte: Yin (2001, p. 108)

Tendo em conta que se trata de pesquisa mista e com quatro fontes de evidências, a análise vai obedecer a dois procedimentos, ou seja, a qualitativa (análise de conteúdo) e quantitativa (percentual) e com triangulação dos dados recolhidos mediante as quatro técnicas, pois, entendemos que o uso rígido de um determinado modelo de análise, pode nos levar à exclusão de algumas informações importantes que não se enquadrassem num ou noutro tipo de análise. Assim, passamos a desenvolver aquilo que foi o percurso metodológico seguido para a elaboração do presente trabalho, iniciando por conceitos e teorias que fundamentam este capítulo.

3.1 Justificação das opções metodológicas

A Metodologia é

A descrição da estratégia adoptada, onde constam todos os passos e procedimentos levados a cabo para realizar a pesquisa e alcançar os objectivos. É neste ponto que devem ser feitas as opções e definições relativas ao tipo de pesquisa e suas etapas, (...) onde deve ser feita a descrição detalhada de como será feita a pesquisa (como os dados serão recolhidos, questionários, entrevistas, amostras...) e de como será feita a análise dos dados a serem recolhidos (Souza et al, 2013: 27).

Enquanto isso, Prodanov e Freitas (2013), consideram que,

A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a recolha e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação. A Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (p.14).

Do ponto de vista de objectivos, numa primeira fase, a pesquisa comportou-se como exploratória, optamos por esta via como forma de explorar os trabalhos feitos por outros autores no sentido de nos enterreirarmo-nos de seus conteúdos, pois numa pesquisa precisa de bases teóricas anteriores que a sustente. Foi nesta perspectiva que inicialmente exploramos o material produzido por outros e a partir deste, familiarizamo-nos dos aspectos teóricos relacionados com o tema, visando a nos proporcionar informações úteis que serviram como base na busca de entendimento e delimitação do tema bem como fixação de objectivos e questões de pesquisa. Para o efeito, fizemos a identificação e exploração de material bibliográfico e documentos disponíveis, cujos conteúdos foram relevantes para dar continuidade do trabalho investigativo.

Sobre este assunto, (Selltiz et al, 1967apud Gil, 2008) afirma que a pesquisa exploratória tem objectivo de:

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objectivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planeamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao facto estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (Selltiz et al., 1967, p. 63 apud Gil, 2008, p. 41).

Boaventura (2007), corrobora o acima exposto ao afirmar que um estudo exploratório se caracteriza pelo levantamento e exploração da bibliografia proporcionando maior familiarização com o problema de pesquisa para torná-lo mais explícito.

Habitualmente, segundo Gil (2008) a pesquisa exploratória envolve o levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Por outro lado, dada a complementaridade que muitas vezes se verifica entre pesquisa exploratória e descritiva, em algum momento o estudo pode tomar um carácter descritivo que segundo Dencker (1998), permite apresentar de forma descritiva, as principais características do público-alvo, objecto e espaço de pesquisa.

Enquanto isto, Gil (2008) corrobora na mesma linha, fazendo saber que há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objectivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. Gil, prossegue afirmando que as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente são realizadas por pesquisadores sociais preocupados

com a atuação prática e são também as mais solicitadas por organizações como por exemplo as instituições educacionais.

Tendo em conta o acima exposto, o presente estudo quanto aos procedimentos, numa primeira fase, assumiu a forma exploratória, pois, para além de ser uma das formas mais rápidas e económicas de amadurecer e aprofundar um problema de pesquisa, considerando o conhecimento dos trabalhos já feitos por outros, todo tipo de pesquisa envolve obrigatoriamente a pesquisa bibliográfica. E, atendendo que estamos perante uma pesquisa social, em algum momento há descrição do fenómeno ou objecto estudado, para proporcionar melhor percepção das interações entre pessoas, bem como a descrição de algumas características tanto do local de pesquisa quanto do público-alvo. Por outro lado, olhando pelos instrumentos eleitos para recolha de dados, nos remetem em parte, termos que fazer descrições dos factos observados, obtidos através de entrevistas e também por questionário.

Ainda quanto aos procedimentos, o presente estudo pode ser considerado de estudo de caso que segundo Aires (2011) citando Bogdan e Biklen (19992), consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento.

Para Gil (2002, p. 54) o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” e Yin (2001, p. 32), acrescenta que um estudo de caso é “uma investigação empírica de um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Ainda Yin (2001), postula que,

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos "explanatórios" com dois outros tipos – estudos "exploratórios" e "descritivos" (p. 19).

Assim, optou-se por um estudo do caso, o que se justifica porque esta metodologia proporciona a recolha e o registo de dados relevantes e em profundidade, relativos às experiências dos atores do Instituto de Formação de Professores na matéria de liderança, diversidade cultural, formação de professores e ainda preconceitos e discriminação, no sentido de obter informações valiosas sobre a temática que possam sensibilizar às

entidades competentes para fazerem a reestruturação curricular no curso de formação de professores ou ainda a tomada de medidas necessárias que fortaleça a coesão social. As informações obtidas ao longo do processo de pesquisa empírica, como sejam: características do público-alvo, do local do estudo, bem como as principais atividades socioculturais e económicas, nos proporcionaram algum espaço para a sua descrição, daí a razão de inclusão na nossa proposta metodológica o carácter descritivo.

A pesquisa qualitativa tem como principal característica a obtenção de dados descritivos, mediante o contacto direto do pesquisador com a situação estudada, com ênfase no processo e na preocupação em retratar a perspectiva dos participantes. Por outro lado, atendendo que houve espaço para aplicação de inquérito por questionário, também o cunho quantitativo está presente neste trabalho. Para dizer que a pesquisa tem uma abordagem mista ou combinação das duas formas de abordagem (qualitativa e quantitativa).

Sobre a combinação dos métodos qualitativos e quantitativos, Strauss e Corbin (2009), preferem designar por interação entre as duas formas de abordagem, porque entendem que sempre complementam-se ou se completam. Isto se justifica porque, segundo as palavras dos dois autores, alguns materiais da entrevista podem ser analisados estatisticamente e reciprocamente, os dados estatísticos tendem a ser analisados qualitativamente. Assim, o quadro seguinte sintetiza a metodologia utilizada.

Quadro 3.2 – Caracterização da Metodologia utilizada

Quanto à objectivos	Quanto à natureza	Quanto ao objecto de estudo	Quanto à técnicas de colecta de dados	Quanto à análise de dados
Exploratória/descritiva	Qualitativa/quantitativa (mista)	Estudo de Caso único	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevista ✓ Questionário ✓ Observação ✓ Pesquisa documental 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise de conteúdo ✓ Estatística (Triangulação)

Fonte: Oliveira, (2011), adaptado pelo Autor

Yin (2001), apela a necessidade de incorporação de três princípios na investigação de um estudo de caso para aumentar sua qualidade nomeadamente:

a) Várias fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de factos ou descobertas;

- b) Um banco de dados para o estudo de caso, isto é, uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso;
- c) Um encadeamento de evidências, isto é, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados recolhidos e as conclusões a que se chegou.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa, recorreu as quatro fontes que anteriormente referenciamos pois, foi feita análise documental, realizadas entrevistas, que Carmo e Ferreira (2008) designam por inquérito por entrevistas em que o público-alvo em número de cinco no total, foi parte de membros da direção do Instituto de Formação de Professores em estudo nomeadamente o diretor, a diretora-adjunta pedagógica, diretor-adjunto para o internato e dois formadores que leccionam os módulos relacionados com as ciências sociais. Foram recolhidos dados através de inquérito por questionário e ainda feita a observação por meio de participação e assistência às aulas. Antes de abordarmos como é que foram aplicadas cada uma destas técnicas, importa apresentarmos o ponto de vistas de alguns autores sobre as mesmas.

3.2 Análise documental

Uma das técnicas de obtenção de dados numa pesquisa é a documental que consiste em identificar documentos cujos seus conteúdos podem contribuir para o enriquecimento do trabalho. Geralmente, os documentos como fontes de informação podem ser enquadrados em dois grupos como sejam: pessoais e oficiais. Sobre esta classificação, Bogdan (1994) identifica documentos pessoais (cartas, diários e autobiografias) e; os documentos oficiais que subdivide em internos (memorandos e outras comunicações que circulam dentro de uma organização) e externos (materiais produzidos, pelo sistema escolar para consumo público: boletins, comunicados à imprensa, anuários entre outros).

Por turno, Gil (2008), identifica em dados estatísticos, documentos pessoais que coincidem com a classificação do Bogdan (1994), registos institucionais (projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, documentos registados em cartórios) e por fim, documentos de comunicação de massa (jornais, revistas, fitas de cinema, programas de rádio e televisão).

Enquanto isto, Carmo e Ferreira (2008), classificam fontes documentais em oficiais que subdividem em publicados (Diário da República: leis, decretos-leis, portarias ou Diário das

sessões da Assembleia da República) e não publicados (regulamentos, circulares e normas internas); fontes estatísticas e finalmente documentos pessoais (dissertações académicas não publicadas).

Gil (2008) indica quatro vantagens potenciais de fontes documentais como sejam:

- i) Possibilidades de conhecimento do passado, ao se conseguir obter noções da realidade passada, ou seja, as fontes documentais, são capazes de oferecer um conhecimento mais objectivo da realidade;
- ii) Possibilita a investigação dos processos de mudança sociocultural, permitindo o estabelecimento da ponte entre o passado, presente e perspectivado se possível o futuro, onde as mudanças incidem nas estruturas, relacionamento social, cultura da sociedade daí que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais;
- iii) Permite a obtenção de dados com menor custo, já que as pesquisas de dados já existentes, geralmente requererem pouco recursos humanos, materiais e financeiros e;
- iv) Favorece a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos, na medida em que se sabe de modo geral, que há dificuldade de obtenção de dados relacionados com a vida das pessoas, onde elas muitas vezes negam a responder sobre certos assuntos, daí que as pesquisas que se valem de dados existentes permitem resultados mais acurados.

Por se turno Bogdan (1994) afirma que muitos investigadores consideram este tipo de fontes, de muito subjetivos, representantes de enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retracto brilhante e irrealista de como funciona a organização. É exatamente por estas propriedades (e outras) que os investigadores qualitativos os olham de forma favorável porque eles não estão à procura do "verdadeiro retracto" interessam-se na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos, os investigadores podem ter acesso à "perspectiva oficial", bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos documentos oficiais está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos.

Indo em consonância com as abordagens dos autores e também da natureza do problema levantado, recorreu-se aos documentos como uma das fontes de recolha de dados, no caso concreto, a legislação que rege a educação moçambicana, alguns planos estratégicos também da educação moçambicana e plano curricular de formação de professores primários. Entendemos que a análise de documentos de interesse para o estudo, é um aspecto importante para pesquisa de que natureza for, pois, pode nos proporcionar o entendimento de como é que o problema em estudo é e tem sido encarado por parte das autoridades competentes.

Sobre os documentos como fontes de informação valiosa para pesquisa, Carmo e Ferreira (2008), afirmam que para muitos trabalhos científicos, precisa-se consultar documentos oficiais, pois são muito ricos em informações e, dividem em publicações oficiais (leis, decretos-leis, despachos entre outros) e não publicados (planos curriculares, regulamentos, normas internas, entre outros).

É nesta ordem de ideias, que a presente pesquisa recorreu a análise documental como uma das técnicas de recolha de dados, pois, se revela de grande importância para percebermos o que ocorreu no passado no que tange a legislação da educação, compararmos com a legislação presente/em vigor para melhor perspectivarmos o futuro, ou seja, o que poderá ser a educação mais tarde, atendendo a dinâmica ambiental. Por outro lado, os documentos não publicados, principalmente os planos curriculares em vigor, proporcionaram-nos, informações que permitiram-nos aferir com mais propriedade, sobre como estão sendo tratadas as matérias relacionadas com a liderança, a diversidade cultural e a formação de professores no processo de ensino aprendizagem e em que medida têm contribuído para melhorar a interação cultural na instituição.

Assim, foram selecionados documentos cujos seus conteúdos mostraram-se relevantes para o tema, isto quer dizer que, a análise documental, consistiu na identificação e seleção de documentos cujos conteúdos tiveram potencial de emprestar impacto positivo para o trabalho ou interessar a pesquisa, tal como afirmam Carmo e Ferreira (2008), muitas vezes tem havido necessidade de recolher informações em fontes oficiais e não oficiais, publicadas e não publicadas ou restritas, dentre as quais regulamentos, circulares, normas internas entre outras. Nestas circunstâncias de acordo com os autores, é frequente o

investigador deparar-se com algumas dificuldades de acesso à estas fontes devido aos condicionalismos das instituições.

Para presente pesquisa, não houve dificuldades no acesso à documentação de interesse relevante para o trabalho. Tanto os documentos publicados quanto os não publicados acedemo-los sem quaisquer restrições. Os que a instituição em estudo não tivesse disponível, indicava-nos onde podíamos encontrá-los. Foi assim, que recorreremos para o efeito, ao Ministério de tutela, onde, mediante um pedido por nós formulado à Direcção Nacional de Formação de Professores, fomos autorizados à aceder os documentos pretendidos.

3.3 Técnica de inquérito por entrevistas semiestruturadas

Para Tuckman (2012: p. 690) entrevista é “um processo directo de obter informação sobre um determinado fenómeno que consiste em articular com as pessoas que, de algum modo, estão envolvidas nesse fenómeno. As respostas de cada uma das pessoas vão reflectir as suas percepções e seus interesses”. Enquanto isso, Castilho, Borges e Pereira (orgs) (2014) definem entrevista como sendo:

O encontro de duas pessoas com o objectivo de obter informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversa natural ou programada de forma profissional (estruturada ou semiestruturada que intercala perguntas do roteiro e outras que surgem com o desenvolver da entrevista). A conversa é efectuada frente a frente com entrevistado e entrevistador, de forma sistemática e metódica, possibilitando, assim, obter informações necessárias do entrevistado para realização do trabalho. Para ter sucesso na recolha de dados é importante ter: um roteiro de perguntas através de formulários, um conhecimento prévio do entrevistado, marcar dia, hora e local da entrevista, proporcionar confiança ao entrevistado, garantir sigilo ao informante em relação as suas respostas (p. 25).

Oliveira, (2011) identifica três tipos principais de entrevistas nomeadamente: estruturadas ou padronizadas (aquelas em que as questões e a ordem em que comparecem, são exatamente as mesmas para todos os respondentes onde, as variações entre as respostas, atribui-se a diferenças reais entre os mesmos respondentes); não estruturadas (opostas às entrevistas estruturadas, em que o entrevistador não possui um conjunto especificado de questões, permitindo ao entrevistador, grande liberdade de ação podendo abordar vários assuntos durante o curso da entrevista) e semiestruturadas ou semipadronizadas (lista de informações que se deseja de cada entrevistado, onde a forma de perguntar, a estrutura da pergunta e a ordem em que as questões são feitas, variam de acordo com as características de cada entrevistado).

No que diz respeito ao tipo, optamos por entrevistas semiestruturadas/semipadronizadas (Oliveira, 2011), semiestruturadas/semidirectas (Amado, 2014), onde as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Este tipo de entrevista segundo Amado (2014, p. 211-212) tem três propósitos:

- (i) Deve ser usada como principal meio de recolha de informação que tem o seu mais direto apoio nos objectivos da investigação. Esta técnica permite acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam, ao não observável (opiniões, atitudes, representações, recordações, afectos, intenções, ideias e valores que animam uma pessoa a comportar-se de determinado modo).
- (ii) Deve ser usada para testar hipóteses, podendo ainda, servir para explorar ou identificar variáveis e relações e;
- (iii) Deve ser usada em conjugação com outros métodos pois ajuda ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista.

Na entrevista semiestruturada é importante seleccionar indivíduos que tenham experiências significativas, que sejam responsáveis e que ocupem uma posição privilegiada em relação ao fenómeno que se pretende pesquisar, como nos indica Amado (2014, p. 214) “deve tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar”.

Para este estudo, foram tidos em consideração estes princípios na selecção dos entrevistados os quais reúnem as características indicadas por Amado. Assim, foram entrevistados: o diretor, diretora-adjunta pedagógica, diretor adjunto para o internato e dois formadores que leccionam módulos relacionados com o tema de pesquisa, nomeadamente, que leccionam o ramo das ciências sociais como por exemplo educação patriótica, ética e deontologia profissional como a seguir se apresenta com apoio de descrição das entrevistas.

Optamos por entrevistas semiestruturadas, por serem mais maleáveis em relação às estruturadas, ou seja, as entrevistas semiestruturadas, permitem ao investigador, formular outras questões como consequência de respostas dadas pelo entrevistado, criando campo

de manobra relativamente diversa, que não seria possível fazê-la nas entrevistas estruturadas. Para isso elaboramos primeiramente o Guião da entrevista (Anexo A) tendo sido aplicado aos atores previamente selecionados, cuja concretização das entrevistas foi nos locais e datas que apresentamos a seguir.

As entrevistas foram realizadas entre dias 21 de Março de 2017 e terminaram no dia 19 de Abril de 2017, no Instituto de Formação de Professores ora escolhido. A escolha do local foi da iniciativa dos entrevistados, já que o entrevistador esteve aberto para qualquer lugar desde que os entrevistados se sentissem mais confortáveis e a vontade. As entrevistas obedeceram ao cronograma que a seguir vamos apresentar, mas sempre obedecendo à disponibilidade dos entrevistados.

A primeira entrevista (E1) foi dirigida a um dos membros de direção, no dia 21 de Março de 2017, com a duração de 46,47 minutos e teve lugar no gabinete do entrevistado. A segunda entrevista (E2), igualmente foi dirigida para alguém que faz parte da direção da instituição e teve lugar no dia 29 de Março de 2017, no seu gabinete de trabalho com a duração de 47,52 minutos. A terceira entrevista (E3) foi dirigida a um docente da área das ciências sociais e teve lugar no dia 29 de Março de 2017, na sala das reuniões, com a duração de 49,59 minutos. A quarta entrevista (E4), também foi dirigida a outro docente da mesma área, no mesmo dia 29 de Março de 2017 e, no mesmo lugar, ou seja, a sala de reuniões. e teve a duração de 33,40 minutos. A quinta entrevista (E5) foi dirigida ao outro membro de direção e teve lugar no gabinete deste, no dia 19 de Abril de 2017, com a duração de 41,47 minutos.

As diferenças de duração deveram-se principalmente às questões de existência como consequência de respostas que pela sua natureza, abria espaço para outra(s) pergunta(s) que podemos considerar de “questões originárias de respostas” e também aos detalhes das mesmas respostas dadas. Em resumo, tivemos duração média de aproximadamente 44,09 minutos; duração máxima de 49,59 minutos e, duração mínima de 33,40 minutos. O quadro abaixo sintetiza o roteiro das entrevistas realizadas.

Quadro 3.3 síntese das entrevistas

Nº de entrevista	Entrevistados	Data de realização	Local de realização	Duração	Sexo
01	E1	21/03/2017	IFP-Gabinete do entrevistado	46,47	M
02	E2	29/03/2017	IFP-Gabinete da entrevistada	47,52	F
03	E3	29/03/2017	IFP-Sala de reuniões	49,59	M
04	E4	29/03/2017	IFP-Sala de reuniões	33:40	F
05	E5	19/04/2017	IFP-Gabinete do entrevistado	41,47	M

Fonte: Adaptado pelo autor do trabalho

Terminadas as entrevistas programadas, seguiu-se ao processo de transcrições das mesmas e posteriormente, a exploração destas transcrições tendo culminado com a categorização dos dados obtidos, como resultado das transcrições. Desta forma, a seguir apresentamos algumas abordagens sob pontos de vistas de alguns autores, sobre a matéria.

Aires, citando (Colás, 1992b:273), destaca a importância da descoberta das unidades de análise por orientar a recolha de material empírico, a seleção da amostra e a redução da amplitude dos dados a dimensões manejáveis. A seleção das unidades de análise segundo autora, requer a exploração informal ou formal e a codificação inicial da informação reunida durante a fase de exploração. Destaca igualmente ao papel da categorização ou conceptualização – que implica a comparação, contraste e ordenação dos dados; assegurando a mediação entre a teorização e a informação observada.

Aires ao citar (Miles & Huberman, 1994), afirma que a análise da informação constitui um aspecto-chave e também problemático do processo de investigação. O investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico que vão da entrevista à observação direta, à análise de artefactos, documentos, registos culturais, registos visuais ou experiências pessoais. Esta diversidade de métodos e técnicas envolve, no entanto, uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida. Para Bogdan & Biklen (1994) a análise de dados é:

O processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

Bogdan & Baklen (1994) comparam o desenvolvimento de categorias de codificação com um grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão cuja missão seria o

de os arrumar em pilhas de acordo com determinado esquema de arrumação que pode ser por: tamanhos, cores, país de origem, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, (...). Este tipo de atividade segundo os autores, ilustra o que o investigador qualitativo faz ao desenvolver um sistema de codificação para organizar os dados.

Bogdan e Biklen afirmam ainda que a medida que vão se lendo os dados, observa-se que repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos e indicam passos a seguir para desenvolvimento de um sistema de codificação como seja: procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões.

Estas palavras ou frases segundo os autores são *categorias de codificação* que constituem num meio de classificar os dados descritivos recolhidos (os símbolos segundo os quais organizaria os brinquedos), para que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. O passo crucial na análise dos dados de acordo com os autores, diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados e de se encontrar preparados para os organizar. (quadro das categorias vide Anexo D).

Assim, depois de categorização, o processo continuou entrando-se na fase de análise das respostas ou resultados obtidos, tarefa esta que se encontra enquadrada no capítulo reservado para apresentação e análise de resultados, especificamente ao subcapítulo, intitulado de apresentação e análise de resultados de inquérito por entrevista ou seja, resultados de entrevistas semiestruturadas.

3.4 Técnica de inquérito por questionário

Castilho, Borges e Pereira (orgs) (2014) consideram o questionário como uma técnica de recolha de dados através de uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador, onde as questões são organizadas em forma de formulário e dirigidas às fontes, com anexo de uma carta que explica o objectivo, a natureza e a importância da pesquisa.

Para Ribas e Fonseca (2008) o questionário é um instrumento de recolha de dados que garante a obtenção de informações respeitantes às pessoas, suas atividades, seus pensamentos, suas opiniões, sentimentos, esperanças, desejos entre outros. No início deste tipo de instrumento, segundo os autores, é importante colocar as informações que caracterizaram a fonte ou as fontes como por exemplo: sexo, idade, estado civil. Por outro lado, ainda segundo os autores, faz-se explicação resumida sobre os objectivos da pesquisa, instrução para o preenchimento e agradecimento. E, para garantir respostas mais livres e sinceras, recomenda-se não identificar a fonte.

Depois de elaborado, o Guião do inquérito por questionário (Anexo B) foi aplicado aos formandos do terceiro ano num dos dois turnos o de manhã 30 e os de tarde igualmente 30 formandos totalizando 60. A distribuição dos inquéritos foi com base na presença e não na composição das turmas, ou seja, apenas os formandos que estiveram presentes no dia determinado tiveram acesso até onde terminasse o último questionário. A distribuição dos inquéritos foi precedida pela explicação sobre o propósito da pesquisa, como devia ser preenchido e negociação da data e hora de sua devolução ou recolha.

Os resultados de aplicação do inquérito por questionário permitiu-nos medir, em termos percentuais, o sentimento e percepção desta categoria do público-alvo, sobre liderança, diversidade cultural e o fenómeno preconceito e discriminação que têm como causa, a existência da diversidade cultural tomando em consideração os aspectos como: dos inquiridos quanto já sofreram com este fenómeno, que sexo é vulnerável ao preconceito, em que medida afecta as relações, entre outras situações relevantes. Os resultados obtidos por esta via, permitiram-nos aferir até que ponto as informações foram ou não semelhantes das obtidas através de outras fontes ou técnicas que foram aplicadas nesta pesquisa.

3.5 Técnica observação

A observação é uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada em pesquisas de carácter social, tal como nos fazem saber alguns autores: “a observação é uma técnica de recolha de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade e não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar” (Marconi e Lakatos, 2003, p.190); “a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, recolha, análise e interpretação dos

dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa” (Gil, 2008, p.100); e “a observação consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas. Esta técnica existe desde que o homem sentiu necessidade de estudar o mundo social e natural (de Aristóteles a Comte, até aos nossos dias) e constitui uma técnica básica de pesquisa” (Aires, 2015, pp. 24-25). As provas observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado.

Por outro lado, Marconi e Lakatos (2003) explicam que a observação viabiliza ao pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Daí que ela constitui um ponto de partida de uma pesquisa social desempenhando importante papel nos processos investigativos, para a descoberta dos fenômenos que ocorrem no local de pesquisa, e obriga o investigador a um contacto mais direto com a realidade.

Desta forma, para além do emprego das técnicas e/ou instrumentos acima mencionados (análise documental, entrevistas semiestruturadas e inquérito por questionário), foi utilizada a observação, como anteriormente fizemos referência (guião de roteiro da observação ver (Anexo C). Para o efeito, através de uma carta, a mesma que nos permitiu fazer entrevistas e questionários, pedimos à direção da instituição proposta para este estudo, autorização para assistir aulas dos módulos relacionados com o tema, nomeadamente: Educação patriótica, ética e deontologia profissional, Metodologia de ensino bilingue, Didáctica da educação musical. Esta estratégia, nos proporcionou a aquisição de mais dados, que provavelmente não seria possível obtê-los usando apenas as técnicas ora enunciadas, pois ao nosso ver, pudemos sentir e verificar *in loco*, como é que as aulas eram recebidas por parte dos formandos, ou seja, se os formandos recebiam as aulas destas unidades curriculares com entusiasmo e interesse. Ao longo deste processo, as observações foram sendo registadas e organizadas em bloco de notas e grelha de observação previamente preparados para o efeito.

Marconi e Lakatos (2003) distinguem algumas modalidades classificando-as quanto aos meios técnicos utilizados (estruturada/sistemática e não estruturada não/sistemática); quanto a participação do observador (participante e não participante); quanto aos número

de observadores (individual ou em equipe) e; quanto ao lugar onde se realiza (vida real ou em laboratório).

Quanto aos meios técnicos, a presente pesquisa optou-se pela observação sistemática, pois foram utilizados instrumentos que permitiram a recolha de dados ou fenómenos observados em condições controladas, com vista a responder propósitos preestabelecidos. Ou seja, o observador sabia o que procurava e sua importância para a pesquisa onde, as anotações foram feitas numa grelha de observação previamente elaborada para o efeito, e com o objectivo de descrever com precisão os fenómenos e os diversos aspectos da comunidade ou do grupo que são significativos para alcançar os objectivos pretendidos, por essa razão, elaborou-se previamente um plano de observação (Gil, 2008).

Gil (2008, p.103) ainda afirma que observação participante pode assumir duas formas distintas: “(a) natural, quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga; e (b) artificial, quando o observador se integra ao grupo com o objectivo de realizar uma investigação”.

Assim, sob ponto de vista de participação, o investigador foi participante-artificial que segundo autor acima, é aquela em que o observador se integra ao grupo apenas tendo como objectivo de realizar uma investigação. Para aplicação desta técnica, o pesquisador integrou-se no grupo com o intuito de realizar a investigação tendo participado a realidade da vida do grupo e observado as suas atividades nas salas de aulas, assumindo até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Assim, Gil (2008) afirma que,

O método observacional é um dos mais utilizados nas ciências sociais e apresenta alguns aspectos curiosos. Por outro lado, pode ser considerado como o mais primitivo, e conseqüentemente o mais impreciso. Mas, por outro lado, pode ser tido como um dos mais modernos, visto que possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais (...), havendo investigações nesta área que se valem exclusivamente do método observacional. Outras utilizam-no em conjunto com outros métodos. E pode-se afirmar com muita segurança que qualquer investigação em ciências sociais deve valer-se, em mais de um momento, de procedimentos observacionais (p.16).

Para a realização de uma observação é necessário que o observador, tenha alguns instrumentos de orientação onde estejam arrolados os aspetos a serem observados e este instrumento segundo Carmo e Ferreira (2008) se chama guião de observação. Para além deste guião, os autores ainda recomendam que o observador esteja munido de bloco-notas, diário de pesquisa e/ou gravação em áudio ou vídeo para registar as suas observações.

Enquanto isso, Aires (2015) afirma que seleção das técnicas a utilizar é tão importante que o investigador não a pode minimizar, porque a partir destas, permite a concretização dos

objectivos do trabalho de campo. Uma das técnicas que Aires aponta, é a observação que consiste na recolha de informação, de modo sistemática, através do contacto direto com situações específicas. Para esta autora, a observação qualitativa não se realiza a partir de um projeto de pesquisa rígido; a sua maior virtualidade reside no seu carácter flexível e aberto.

Por seu turno, Gil (2008) afirma que a observação constitui um elemento fundamental para a pesquisa e desempenha papel imprescindível neste processo e é principalmente, na fase de recolha de dados que o seu papel se torna mais evidente, podendo ser conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Esta técnica apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, porque os factos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação reduzindo a subjetividade. Porém, prossegue Gil, o inconveniente relaciona-se pelo facto da presença física do pesquisador, muitas vezes provocar alterações no comportamento dos observados, afectando a espontaneidade dos mesmos e produzindo resultados pouco confiáveis, uma vez que, normalmente, as pessoas que se sentem observadas, tendem a ocultar seu comportamento, por temer exposição da sua privacidade.

O objectivo da observação é o conseguir obter dados *in loco*, sobre acontecimento ou fenómeno em ação, para tal, a investigação qualitativa em educação que aplique esta fonte, vai obrigar que o investigador se sente discretamente na sala de aula, para observar os professores a ensinar. Este tipo de observador, não deve fazer perguntas, deve sim, prestar a atenção: (i) às relações entre comportamentos de vários participantes (ii) as intenções subjacentes aos comportamentos dos participantes e; (iii) o efeito do comportamento dos participantes nos resultados ou acontecimentos subjacentes (Tuckman, 2012).

Segundo este autor, para além dos aspetos acima, os observadores ainda podem prestar atenção para confirmar várias interpretações que emergiram das entrevistas ou dos relatórios e identificar ocorrências surpreendentes, sobre as quais pretenderá formular questões durante as entrevistas subsequentes.

O aspecto mais crítico da observação é prestar atenção, tentando apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aqueles que estão sendo observados. Contudo, o observador deve estar prevenido relativamente ao que se passa na sua frente, pois isso representa – pelo menos em parte – uma performance que vai influenciar os seus juízos de valor. Este é um aspecto inevitável da observação. As observações cada vez mais frequentes e discretas reduzem a probabilidade da presença do observador vir a influenciar o que ocorre junto de si (Tuckman, 2012, p. 704).

A observação como técnica e fonte de recolha de dados de pesquisa, pode nos proporcionar, dados de natureza quantitativa e também de natureza qualitativa,

dependendo de instrumentos aplicados no seu registo, tal como nos dá a conhecer Tuckman (2012),

As observações, enquanto terceira fonte qualitativa de dados, podem também contribuir com dados quantitativos, dependendo apenas das técnicas de registo dos dados da observação. Se os observadores registarem os acontecimentos com base em instrumentos convencionais, tais como sistemas de codificação ou quantitativos, ou ainda escalas de avaliação, a investigação poderá dar origem a dados numéricos e, por conseguinte, eles farão parte da investigação quantitativa. Com efeito, se um observador desenvolver o trabalho simplesmente orientado por um esquema geral, o produto ou resultado de tal observação consiste somente em notas de campo, e a investigação não é assim mais do que um estudo qualitativo (p. 703).

A fonte observação, caracterizou-se por visitas periódicas ao instituto por parte do autor deste trabalho e também, pela participação deste, em algumas aulas de módulos relacionados com matérias do tema de pesquisa. Para o presente trabalho a técnica da observação foi conjugada com as outras anteriormente apresentadas e o pesquisador tentou reduzir no máximo, o desconforto do público-alvo através de esclarecimentos sobre os propósitos fundamentais da pesquisa e garantia de que a mesma era meramente académica tal como outras deste carácter.

A criação de um ambiente amigável, onde a prática de relações interpessoais salutares, foi outra estratégia para ganhar simpatia e mais abertura do público-alvo. As dificuldades de acesso dos documentos de interesse investigativo para a análise, foram superadas através de pedido formulado à direção do instituto, acompanhado de credencial da coordenação do curso. O quadro a seguir, sintetiza as técnicas ou instrumentos que estão sendo usados para a recolha e análise de dados.

Quadro 3.4 síntese de técnicas de recolha e análise de dados

Técnica/instrumento	Fontes	Natureza de dados a obtidos	Tipo de tratamento de dados
Entrevista semiestruturada	Direção da instituição (3 elementos) Formadores (2 elementos)	Qualitativos	Análise de conteúdo
Inquérito por questionário	Formandos (60)	Quantitativos	Análise quantitativa em percentagem
Pesquisa documental	Leis, decretos, plano curricular e regulamentos	Conteúdo	Análise de conteúdo
Observação	Atores na sala de aulas e recinto escolar	Conteúdo	Análise de conteúdo

Fonte: adaptado pelo Autor

3.6 Trabalho de campo (pesquisa empírica)

Na óptica de Bogdan e Biklen (1994), o termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que os investigadores qualitativos utilizam para recolher os seus dados onde estes encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes, fazendo com que a relação se torne menos formal, onde o objectivo do investigador é o de aumentar o nível de à vontade e confiança dos sujeitos, encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências.

Assim, segundo os autores acima, o trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito, não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Neste sentido, o nosso campo de estudo, foi uma instituição educativa responsável pela formação de professores “Instituto de Formação de Professores”, que era o palco da realização da pesquisa empírica. Desta forma e após a construção dos instrumentos de recolha de dados, o investigador deslocou-se ao mundo do público-alvo, (Instituto de formação de professores), localizado na província de Maputo. O quadro que segue está representado o corpo de pessoal: diretivo (05), administrativo (44), docente (42) e discente (385).

Quadro 3.5: Composição em pessoal do instituto entre funcionários e estudantes

Pessoal	Funcionários						Formandos					
	Corpo diretivo		Corpo administrativo		Corpo docente		1º Ano		2º Ano		3º Ano	
Sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
		02	03	19	25	14	18	79	83	59	53	50
Total	05		44		42		162		112		111	

Fonte: IFPM-quadro estatístico/2016 – quadro adaptado pelo autor

A escolha desta instituição justifica-se por ser um dos locais onde se formam os potenciais atores e disseminadores de ideias que incentivam o respeito pelos usos e costumes do outro, ou seja, professores capazes de inculcar nos seus educandos, valores voltados para

convivência, tolerância e interação democrática entre estes. Se assumirmos que na instituição cruzam-se diversas manifestações culturais, a potenciação de comportamentos mais tolerantes e democráticos no ambiente escolar, vai contribuir para a redução de surgimento de elementos geradores de conflitos étnicos, nomeadamente: preconceitos e discriminação.

Apesar do estudo restringir-se a uma instituição e não ter objectivo de generalizar os resultados, adoptou-se o método indutivo como base, visto que, entendemos que estes resultados podem ser semelhantes com dos que podiam ser obtidos em outras instituições que formam professores primários e como tal, podem contribuir para esclarecer ou ajudar a resolver problemas semelhantes no que diz respeito a preconceitos e discriminação que tenham como origem, manifestações socioculturais diversificadas (diversidade cultural). Temos este posicionamento porque os regulamentos e planos curriculares são semelhantes se não mesmo iguais e são elaborados pelo mesmo sector, com diretrizes muito parecidas em todas instituições de formação de professores primários. Por esta razão, o método indutivo, é o mais adequado nesta pesquisa, não necessariamente para generalizar os resultados obtidos, mas porque estes podem vir a ser idênticos pelas razões anteriormente referidas.

3.7 Análise e interpretação de dados

A análise de dados segundo Bogdan e Biklen (1994) é o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua compreensão e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. Esta tarefa, prosseguem os autores, envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese procurando padrões e descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Por seu turno, Gil (2008) afirma que depois de recolha de dados segue-se a sua análise e interpretação, dois processos distintos, mas relacionados. A análise tem por objectivo de organizar e sumarizar os dados de forma a dar sentido as respostas em relação ao problema de investigação. Enquanto a interpretação, tem em vista a procura de sentido mais amplo das respostas e se faz mediante a ligação aos outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Enquanto isto, Tuckman (2012) considera que os dados para uma investigação qualitativa incluem notas de campo registadas no bloco e memorizadas, transcrições das entrevistas e mais qualquer outra informação registada. A análise destes dados permite utilizá-los para responder às questões de pesquisa que, por sua vez, a que investigação pretende responder.

Tomando em consideração as abordagens dos autores acima, depois do processo de recolha dos dados oriundos de entrevistas, seguiu-se o processo de seu registo, transcrição e categorização (análise de conteúdos), com vista a dar o significado dos mesmos. Enquanto os de questionário foram contabilizados, organizados segundo a classificação, tabulados ou representados em gráficos em que a interpretação e análise dos resultados, foi feita através de grandeza de medida denominada percentagem, representando as opções das respostas das questões contidas no questionário. Isto significa que a análise dos resultados teve em conta duas formas: análise qualitativa e quantitativa, tal como postulam Quivy e Campenhoudt (1998) a maior parte dos métodos de análise de informações dependem da combinação da análise estatística de dados (quantitativa) e a análise de conteúdo (qualitativa).

Silverman (2009) aponta três formas de combinar a pesquisa qualitativa e quantitativa dentre as quais interessa apresentar duas: uma que diz respeito ao uso da pesquisa qualitativa para explorar um tema particular visando a montar um estudo quantitativo como por exemplo, quando se produz um questionário sobre preconceito racial pode ser conveniente iniciar por entrevistar líderes locais juntamente com grupos focais de diferentes etnias. E a outra que indica que quando se engaja em estudo qualitativo que utiliza dados quantitativos para localizar os resultados em contextos amplos.

Dai que, para a presente pesquisa, foram combinados os enfoques qualitativo e quantitativo, onde o objectivo desta opção é para, não apenas obter informações qualitativas que nos permitissem perceber com profundidade o problema de pesquisa, como também, medir em termos percentuais, o sentimento de parte do público-alvo, sobre a diversidade cultural sob ponto de vista da interação, preconceito e discriminação e, conflitos por conta de manifestações socioculturais distintas e em que medida isso afecta o processo de ensino e aprendizagem e poderia perigar a unidade e identidade nacionais. Ainda obter conhecimento acerca de forma que se garante a convivência harmoniosa entre

os formandos, quantos dos inquiridos alguma vez sofreu preconceito e discriminação entre outras situações relevantes e que não podem ser analisadas em forma de conteúdo.

3.8 Amostragem

Neste trabalho foi usada a amostragem não probabilística intencional, que segundo Dencker (1998), Marconi e Lakatos (2007) é o tipo de amostra em que o pesquisador se dirige às pessoas com grande potencial de fornecer informações desejadas de acordo com as funções desempenhadas, o cargo ocupado, prestígio social e que exercem funções de líderes de opinião. Aires (2011) explica que é *intencional* porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso: o investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos. Para Gil (2008) amostragem não probabilística intencional ou de tipicidade, consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado.

No nosso entender, o subgrupo selecionado reuniu condições de representatividade na medida em que foram entrevistados cinco elementos (o diretor, diretora adjunta pedagógica, diretor adjunto para o internato e dois professores que leccionam módulos das ciências sociais); e também inquirido por questionário dirigido aos formandos do terceiro ano, numa amostra intencional de 60 formandos de uma população de 111 elementos. Desta forma, o presente estudo foi desenvolvido em obediência de três grandes momentos:

- (i) O primeiro consistiu em identificação, seleção e exploração de obras que abordam aspectos teóricos relacionados com o tema e documentos oficiais relacionados com a educação em Moçambique, fazendo-se o registo dos conteúdos relevantes para produção base teórica do estudo. Nesta fase, igualmente elaboramos e organizamos os instrumentos de pesquisa que foram aplicados no momento da recolha de dados;
- (ii) O segundo consistiu em busca e levantamento de dados empíricos com auxílio de instrumentos elaborados para o efeito. Dados estes que nos permitiram compreender as repercussões da diversidade cultural no seio da instituição estudada e;

- (iii) O terceiro e último momento, foi caracterizado pela análise e interpretação dos dados, (análise de conteúdo e estatístico) tendo como base o referencial teórico pesquisado e os resultados obtidos através dos instrumentos de pesquisa.

Em resumo, a pesquisa foi feita em três fases principais e de certa forma interdependentes:

1) Primeira fase reuniu-se o material que serviu de suporte da fundamentação teórica e conceptual. Consideramos esta fase como basilar e crucial uma vez que com a base teórica coerente e bem estruturada permitiu a compreensão mais consistente da realidade dos factos o que facilitou a sua análise e interpretação; 2) Segunda fase foi reservada para elaboração e aplicação de instrumentos de recolha de dados empíricos que ainda evoluiu a construção de retrato do instituto por meio de observações, quer assistindo algumas aulas de interesse, quer em conversas informais e; 3) Terceira fase consistiu na sistematização, tabulação, análise e interpretação dos dados recolhidos, que culminou com a produção ou redação do relatório final da pesquisa (tese).

3.9 Considerações finais das opções metodológicas

Chegados a esta parte, incube-nos sumarizar os principais aspectos referentes a metodologia, começando por dizer que, quanto aos objectivos estamos perante de uma pesquisa do cunho exploratório, descritivo interpretativo, já que numa primeira fase tratamos de nos familiarizar com o problema em estudado e a posterior descrevemos e interpretamos as características tanto do problema quanto do público-alvo, também do objecto de estudo e os resultados obtidos. Quanto ao objecto estamos perante o estudo de caso único, já que escolhemos o estudo de diversidade cultural de apenas um Instituto de Formação de Professores Primários dentre vários institutos existentes. Quanto à abordagem, a pesquisa é mista pois, apresenta traços qualitativos e quantitativos. No que diz respeito às técnicas, foram aplicadas quatro técnicas ou fontes de recolha de dados, nomeadamente: análise documental, entrevistas semiestruturadas, inquérito por questionário ou simplesmente inquérito e observação sistemática. A opção por esta via, deveu-se da necessidade de se pretender triangular entre elas, como forma de identificarmos diferenças e/ou semelhanças dos resultados obtidos com emprego das quatro técnicas. No que concerne ao tratamento ou análise de resultados estamos perante uma análise mista, ou seja, de conteúdo, olhando e estatística devido a utilização da

grandeza quantitativa chamada percentagem, onde os resultados obtidos através de inquérito por questionário foram representados em gráficos.

CAPÍTULO IV

4. Caracterização Físico-geográfica de Moçambique e da Província de Maputo, Apresentação, Análise, Interpretação, Triangulação e Discussão de Resultados

Este capítulo tem por objectivo apresentar a província de Maputo caracterizando-a sob o ponto de vista administrativo, económico e sociocultural, bem como, analisar e interpretar a informação recolhida como produto do trabalho empírico realizado, que segundo Yin (2001) consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, ou recombinar evidências. O processo de recolha de dados consistiu em aplicação de inquéritos por entrevista dirigidos ao corpo diretivo em número de três e dois formadores; inquérito por questionário dirigido aos formandos; informação contida em documentos oficiais publicados e internos do instituto (Leis do Sistema Nacional de Educação, Plano Curricular de formação de professores, código de conduta do professor, regulamento interno do instituto de formação de professores, Planos Estratégicos de Educação, entre outros documentos de interesse) e, da observação de algumas aulas cujos conteúdos eram de interesse para pesquisa.

Em síntese foram realizadas 5 entrevistas semiestruturadas, distribuído 60 inquéritos por questionário aos formandos do terceiro ano, seleccionados alguns documentos de interesse para sua análise e observação quer assistindo aulas, quer assistindo eventos culturais promovidos pelo instituto que eram de interesse para pesquisa. A apreciação e análise de dados obtidos dos entrevistados e inquiridos, foi feita separadamente e na medida que estes iam chegando, pois, os instrumentos de recolha de dados foram aplicados em momentos diferentes, ou seja, primeiro foram concluídas as entrevistas e logo depois foram distribuídos os inquéritos por questionário.

Assim, iniciamos este capítulo com a apresentação de informações contextuais sobre a província de Maputo. Em seguida a análise de informações, sequenciada obedecendo a seguinte ordem: as vindas de documentos, das entrevistas, de inquérito por questionário, e por fim das de observação. Depois de feita esta apresentação e análise, procedeu-se o trabalho de triangulação com vista a observarmos as coincidências ou não, das respostas ou resultados obtidos a partir das quatro técnicas usadas para recolha dos dados. E ainda discussão de resultados que nos permitiu fazer uma análise comparativa entre os resultados de pesquisa e os conteúdos obtidos como fruto da exploração da literatura que compõe a

parte teórica do trabalho, para aferir até que ponto esses resultados e conteúdos, de alguma forma são ou não convergentes.

4.1 Caracterização físico-geográfica de Moçambique e da província de Maputo

Abordamos nesta parte, as características físico-geográficas, socioeconómicas, demográficas e socioculturais que podemos encontrar na província de Maputo. Mas, antes disso e, com vista a existir uma interligação lógica, fizemos a localização geográfica e breve caracterização da República de Moçambique. Assim, para Muchangos (1999), a República de Moçambique fica situada no *Hemisfério Meridional* entre os paralelos 10° 27' Sul e 26° 52' Sul e no *Hemisfério Oriental* entre os meridianos de 30° 12' Este e 40° 51' Este. Por razões geográficas, económicas e históricas, este país distribui-se por três grandes regiões: a região Norte, que compreende as províncias de Niassa, Cabo Delgado e Nampula; o Centro, com as províncias da Zambézia, Tete, Manica e Sofala e a região Sul, que inclui Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade.

Figura 4.1: Mapa de Moçambique – divisão administrativa e países fronteiriços



Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/mozambique/>

Na República de Moçambique as condições naturais e económicas da população, os povoamentos e a produção distribuem-se no território de forma diferenciada. De acordo

com a Constituição da República de Moçambique, as unidades político-administrativas regionais designam-se por províncias, distritos, postos administrativos e localidades. Estas unidades territoriais representam parcelas de divisão administrativa estatal cujo desenvolvimento se baseia nos objectivos estatais. Simultaneamente, como unidades territoriais político-administrativas, elas representam regiões económicas, embora sejam de categorias diferentes. Assim, segundo a mesma constituição, os fundamentos para atual divisão administrativa são os interesses nacionais e a função do estado tendo em conta as particularidades das unidades regionais, a composição étnica da população, os órgãos administrativos, número e densidade da população e os aspectos ligados a defesa da soberania e integridade nacionais. Incluindo a cidade de Maputo, província-capital, a República de Moçambique subdivide-se em 11 províncias.

Posto isto, consideramos existir bases para nos debruçarmos sobre a província de Maputo, que segundo Muchangos (1999), é a menor província costeira do país e a mais meridional tendo uma área de 25.756 km² e sua capital é a cidade da Matola, situada a Oeste da cidade de Maputo. A norte confina com a província de Gaza; a Oeste faz fronteira com Suazilândia e África do Sul; a Sul novamente com África do Sul. Enquanto isto, para INE (2007), a província de Maputo é a mais meridional de Moçambique, tem uma área de 26 058 km² e uma população de 1. 205. 553 (Censo de 2007) antes de correção, ou de 1.225.489 depois correção, representando um aumento de 45,1% em apenas dez anos. A sua capital é a cidade de Matola, situada a cerca de 10 km a oeste da cidade de Maputo. Faz limite, a norte com a província de Gaza, a leste com o Oceano Índico, a sul com província sul-africana do KwaZulu-Natal e a oeste com a Suazilândia e com a província sul-africana de Mpumalanga.¹

Os dados atualizados como resultado do censo de 2017, indicam que a população total desta província está na ordem de 2.507.098 habitantes, o que corresponde aumento em

¹ Observamos que existem dois dados sobre a área da província de Maputo, um apresentado por Muchangos (1999) e outro apresentado por INE (2007). Esta diferença pode ter como causa, o grau de precisão do instrumento usado para medição. Atendendo que regista-se evolução sem precedentes da ciência e tecnologia, preferimos adoptar a área apresentada por INE, porque entendemos que o instrumento ou instrumentos usados são potencialmente mais precisos em relação aos usados pelo Muchangos.

materna mais frequente entre a população de Maputo Província é Xichangana, que é falado por 42.8% da população, seguida de Português 27.7% e do Xirhonga 13.3% (INE, 2016).

Atualmente, em Moçambique no geral e na província de Maputo em particular, nota-se que a divulgação das manifestações culturais, tende a conhecer cada vez mais relevância nos órgãos de comunicação social, tanto públicas quanto privadas. Os dados do anuário estatístico/2016, do Instituto Nacional de Estatística (INE), indicam esta tendência, ou seja, verifica-se aumento de horas reservadas as transmissões televisivas de conteúdos relacionados com manifestações culturais como testemunham as tabelas seguintes.

Tabela 4.1: Horas de transmissão de conteúdos culturais na TVM entre 2012-2016

Tipo de manifestações	2012	2013	2014	2015	2016
Cultura	22 Horas	32 Horas	112 Horas	136 Horas	201 Horas
Musica moçambicana	397 Horas	577 Horas	1358 Horas	1359 Horas	1203 Horas
Total	419 Horas	609 Horas	689 Horas	1495 Horas	1404 Horas

Fonte: Anuário estatístico/2016 do INE (2017)

Tabela 4.2: Horas de transmissão de conteúdos culturais nas televisões privadas entre 2012-2016

Tipo de manifestações	2012	2013	2014	2015	2016
Cultura	276 Horas	294 Horas	588 Horas	840 Horas	1893 Horas
Música moçambicana	1570 Horas	900 Horas	1507 Horas	1698 Horas	1488 Horas
Total	1846 Horas	1194 Horas	2.095 Horas	2.538 Horas	3.381 Horas

Fonte: Anuário estatístico/2016 do INE (2017)

4.1.2 Principais atividades económicas

Na província de Maputo à semelhança das outras províncias de Moçambique, a agricultura constitui a base económica mais importante com destaque para áreas rurais, pois, ocupa primeiro lugar na absolvição da população economicamente ativa como testemunham os resultados do INE (2007).

Tabela 4.3: Distribuição percentual da população economicamente ativa por atividade e sexo na província de Maputo

	Total	Homens	Mulheres
Totais	394,736	217,903	176,833
	100%	100%	100%
Ramos de Atividade			
Agricultura, Silvicultura e Pesca	36.1	22.9	52.4
Comércio e Finanças	21.8	17.7	26.7
Outros Serviços	15.2	16	14.1
Indústria Manufactureira	8.5	12.7	3.2
Construção	8.5	15.1	0.3
Serviços Administrativos	4	5.5	2.2
Transporte e Comunicação	3.8	6.6	0.5
Extração de Minas	1.2	2	0.1
Energia	0.6	1	0.1
Desconhecido	0.4	0.5	0.2

Fonte: INE (2007)

De acordo com INE (2007)

Nas áreas rurais da província de Maputo, a vasta maioria da mão-de-obra está inserida no sector agrícola (36.1%). Os outros ramos de actividade que apresentam proporções importantes são: comércio e finanças (21.8%, Outros serviços (15.2%) e indústria manufactureira (8.5%). Entretanto, uma elevada proporção de pessoas que vivem em áreas urbanas da província, também trabalha no ramo de comércio e finanças (29.4%). É importante notar que nas áreas urbanas a agricultura é também uma actividade económica relevante, dado que absorve 16.9% da mão de obra, situando-se na terceira posição por ordem de importância percentual. (...). Como era de esperar, nas áreas urbanas da província, actividades dos sectores secundário e terciário têm maior importância que nas zonas rurais, pois, 10.5% da mão de obra urbana trabalha na indústria manufactureira, e 19.8% em outro tipo de serviços fora dos administrativos (p. 23).

4.1.3 Infraestruturas sociais

Nesta parte, abordamos, basicamente, infraestruturas relacionadas com a rede e a população escolares, apenas do ensino primário e também a rede sanitária. Apenas falamos do ensino primário, porque entendemos que não seria coerente misturarmos os níveis de escolaridade, pois, apenas que fizemos estudo de formação de professores primários,

fazendo corresponder ao igual ensino. Por outro lado, abordamos a rede sanitária, por ser aspecto crucial para todo tipo de sector já que para funcionamento pleno dos outros sectores de atividades, precisa que os atores neles envolvidos estejam de boa saúde. Isso não significa os outros sectores não são importantes para abordarmos, mas entendemos que a saúde tem mais relevância para se referenciar nesta parte de trabalho.

4.1.3.1 Rede e efetivos escolares

Os dados do anuário estatístico de 2017, do Instituto Nacional de Estatística publicado em 2018, INE (2018), indicam que na província de Maputo existe um total de 794 escolas do ensino primário e cerca de 376.835 alunos. Deste número, 472 escolas são de EP1 frequentadas por 288.659 alunos que são assistidos por 5.353 professores tendo rácio de cerca de 53,9 alunos por professor e, 322 são Escolas Primárias Completas (EPC) ou Escolas Primárias do segundo grau (EP2) em que nelas frequentam cerca de 88.176 alunos, assistidos por 2.410 professores, sendo rácio de 36,6 alunos por professor. Ainda neste documento, foram publicados dados referente aos institutos de formação de professores primários, onde a província conta com 4 deste tipo de instituição de ensino, frequentando cerca de 1.309 formandos assistidos por 113 formadores tendo rácio de 11,6 alunos por formador.

Os dados acima apresentados nos indicam que ao nível do ensino primário do primeiro grau, ainda precisa de mais professores para este nível com vista a alcançar o rácio indicado pelas autoridades educacionais que é de 45 alunos no máximo. Mas, mesmo assim, a província não está com índices muito preocupantes nesta matéria, comparativamente às outras províncias, principalmente nos centros urbanos onde o rácio alunos professor é extremamente alto chegando aos 65 alunos por professor. Nota-se ainda que no ensino primário do segundo grau, o rácio alunos/professor está dentro dos parâmetros o mesmo acontecendo com os Institutos de Formação de Professores.

4.1.3.2 Rede sanitária

Os resultados do anuário estatístico de 2017 do Instituto Nacional de Estatística publicado em 2018, INE (2018), indicam que no ano de 2017, a província de Maputo contava com 103 infraestruturas sanitárias do serviço nacional de saúde sendo 4 hospitais, 93 centros de saúde e 6 postos de saúde. Nestes estabelecimentos sanitários, o funcionamento era garantido por 2.637 profissionais de saúde entre médicos, técnicos superiores, enfermeiros,

técnicos médios, básicos e elementares que atendiam um universo de cerca de 2.507.098 habitantes.

4.2 Apresentação, análise, interpretação, triangulação e discussão dos dados

A recolha de dados foi realizada num Instituto de Formação de Professores localizado na província de Maputo, a mesma foi feita em quatro momentos nomeadamente por meio de análise documental desde meados de Junho de 2016 até final de Fevereiro de 2017; entrevistas que decorreu de 21 Março a 19 de Abril de 2017; inquéritos por questionário aplicados nos dias 16 e 17 Maio de 2017, e recolhidos nos dias 28 e 29 de mesmo mês; técnica de observação que decorreu no período compreendido entre 07 de Março a 14 de Abril de 2018. Isto é, os dados foram recolhidos entre o mês de Junho de 2016 a 14 de Abril de 2018. Assim, os resultados que estamos a apresentar foram obtidos através de técnicas de recolha de dados atrás periodizadas nomeadamente; pesquisa documental, inquérito por entrevistas, inquérito por questionário e observação. Desta forma, a apresentação e análise de resultados vai obedecer esta sequência.

4.2.1 Apresentação e análise de dados/resultados fruto de documentos (o que dizem os documentos oficiais)

Os documentos são fontes fundamentais para a pesquisa científica, quer sejam fontes principais, quer sejam complementares da investigação. Este tipo de fontes, proporciona aos investigadores informações valiosas sobre o tema pesquisado e permitem que estes tenham a oportunidade de fazer comparações de aspectos que constam nos documentos com os correntes ou obtidos por meio de outras fontes e/ou técnicas de recolha de dados.

Neste estudo foram analisados alguns documentos oficiais do Estado moçambicano, publicados, principalmente os que possuem conteúdos relacionados com o tema ou os que de alguma forma abordam sobre a diversidade cultural (como é o caso da Constituição da República, código de conduta do professor entre outros) e também os relacionados com a formação de professor e documentos internos do instituto (plano curricular e regulamento interno). Desta forma fez-se igualmente a análise de algumas passagens de documentos que têm a ver com a liderança e do processo de admissão de formadores ao instituto estudado. Esta parte, encontra-se organizada em quatro âmbitos de análise, nomeadamente diversidade cultural, formação de professores, liderança e por fim admissão do corpo docente.

4.2.1.1 No âmbito da diversidade cultural

A Constituição da República de 1975, no seu artigo 15º descreve que, a República Popular de Moçambique realiza um combate enérgico contra o analfabetismo, obscurantismo e promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais. O Estado age para promover internacionalmente o conhecimento da cultura moçambicana e para fazer beneficiar o Povo moçambicano das conquistas culturais revolucionárias dos outros povos. No artigo 26º da mesma Constituição, postula-se que, todos cidadãos da República Popular de Moçambique gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da sua cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social ou profissão. Sendo assim, segundo o mesmo artigo, todos os atos que prejudiquem a harmonia social, crie divisões ou situações de privilégio com base na cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social ou profissão, são punidos pela lei.

Enquanto isto, no Plano estratégico da educação 2006-2011 (PEE-2006/2011) encontra-se expresso que,

Moçambique é uma nação constituída por um vasto e diversificado mosaico sociocultural. Este facto manifesta-se pela grande diversidade etnolinguística do país e, pelas diferentes expressões de tradições, hábitos e costumes dos seus habitantes. A composição da população de Moçambique é, em grande medida, o resultado de um processo de miscigenação de povos, processo que decorre desde as migrações Bantu, que no princípio do primeiro milénio se juntaram a comunidades já estabelecidas no actual território moçambicano. Esse processo continuou, através da interacção de comunidades e povos da região (p. 107).

Este documento (PEE-2006/2011) apela à comunidade para participar ativamente no processo de desenvolvimento cultural, com vista a promover e realizar diferentes ações de preservação e valorização das artes e cultura, onde o desenvolvimento da capacidade interventiva da sociedade civil deve se manifestar, através do aparecimento e fortalecimento de um amplo movimento associativo entre os fazedores da cultura, que vai testemunhar a tomada de consciência de participação na consolidação da Nação e da moçambicanidade.

No documento apela-se, ainda, que a sua implementação, avaliação e monitoria, só pode ser fortalecida se o conhecimento dos recursos culturais do país for melhorado através da identificação, inventariação e documentação do património cultural tangível e intangível, como os monumentos, edifícios históricos e locais culturais, as artes (música, dança e o teatro), o artesanato, os festivais, cerimónias e rituais, as

línguas e outras formas literárias, pois, nota-se escassez e dispersão de informações sobre os recursos culturais do país, sendo necessário, esforços concretos para lidar com esse problema.

Enquanto isto, no Plano curricular de formação de professores, a diversidade cultural é referenciada basicamente nos módulos de:

- a) Línguas Moçambicanas que visam assegurar que o formando reconheça a importância das línguas moçambicanas no ensino, através do estudo de aspectos sociolinguísticos e formais das línguas moçambicanas do grupo Bantu, com vista a estabelecer a relação entre o respeito pela diversidade linguística e cultural do país e o reforço da unidade nacional, o orgulho de ser moçambicano e a preservação da paz e caracterizar similaridades e diferenças entre as línguas Bantu faladas em Moçambique.
- b) Ainda Educação Patriótica, Ética Deontologia Profissional, que visa desenvolver o espírito patriótico e valores éticos e deontológicos associados à profissão docente, onde; a moçambicanidade, patriotismo, autoestima, cultura de paz, preservação da unidade nacional e a história de Moçambique são aspectos relevantes que são abordados. Para efeito, segundo o documento, os formandos deverão desenvolver atividades e envolverem-se em momentos de observação e reflexão sobre ações e atitudes que contribuem para o desenvolvimento do espírito patriótico bem como de estratégias de ensino de valores à crianças.

O outro documento-alvo, para análise no âmbito de cultura, foi o regulamento interno da instituição e do internato, pois, este, tem como mandato dentre outros aspectos, a promoção e defesa das manifestações socioculturais distintas. Para o efeito, no internato existe uma secção que vela pela esta área, designada por secção de cultura e desporto. Segundo este documento, o internato é um lar educacional onde os formandos passam colectivamente a sua vida estudantil, aprendendo e cultivando práticas, hábitos e virtudes socioculturais úteis à futura atividade profissional docente. O internato de acordo com o documento, rege-se por normas que garantem o desenvolvimento integral que favorece a mudança de atitudes e da mentalidade por parte dos professores em formação.

A secção da cultura e desporto que foi anteriormente referenciada, se encarrega em cultivar hábitos sociais de boa conduta, ajuda mútua, solidariedade, cooperação, encorajamento, amor ao próximo, autoestima, e outros, com vista à:

- a) Estabelecer ligação das diversas disciplinas com as atividades culturais organizadas pela instituição;
- b) Divulgar a cultura moçambicana, através de intercâmbios culturais entre grupos internos, grupos de outras instituições e organizações e;
- c) Programar e realizar a semana ou tarde cultural, que tem tido lugar no segundo fim-de-semana de cada mês.

E ainda foi alvo de análise, o código de conduta do professor pois, aborda com alguma clareza aspectos relacionados com a diversidade cultural. Este documento organizado em cinco princípios, indica no primeiro princípio (compromisso com os alunos) na sua c) orienta que, o professor deve ajudar os alunos a desenvolverem a sua própria identidade, a aprenderem mais sobre a herança cultural dos moçambicanos respeitando a diversidade cultural, linguística e étnica que caracteriza o país. E o terceiro princípio (compromisso com a sociedade) igualmente na c) indica que o professor também deve ensinar a promover os valores comumente aceites na sociedade e encorajar aos alunos a aplicarem e a apreciarem criticamente o seu significado.

Os conteúdos de documentos que atrás apresentamos dão referência aos aspectos socioculturais, reconhecendo-se a existência de particularidades dos mesmos aspectos. No nosso entender, isto significa que apesar das abordagens sobre a diversidade cultural não terem sido mais aprofundadas nestes documentos, existem evidências de que tem havido alguma preocupação por parte do sector da educação e não só, em trazer algo de interesse para valorização das diversificadas manifestações do nosso património e mosaico cultural. Que ainda há muito por fazer principalmente na transformação das abordagens teóricas-discursivas em práticas-reflexivas, não podemos negar que existe este défice, mas, há luz verde no fundo do túnel, como costuma se dizer em gíria popular.

Por isso, entendemos que todos os atores educacionais e não só, são chamados para mudanças de foco discursivo para foco em ações concretas com vista a reverter o quadro prevaente desde a Independência nacional, onde há mais discursos que na prática quase nada evolui em benefício da diversidade cultural. Há iniciativas com boas ideias em papel,

mas não são “agressivamente” implementadas na prática, muitas vezes por falta de pessoal preparado para o efeito ou ainda porque há exiguidade orçamental. Um exemplo que mais se enquadra na nossa análise, é o currículo local e ensino bilingue no ensino primário que se caracteriza pelo uso de línguas locais para ensino e inserção de algumas atividades nos planos curriculares de acordo com potencialidades naturais e socioeconómicas da região, província ou distrito.

Estas iniciativas são importantes, no entanto, existem elementos que impedem para que tragam resultados almejados, como é o caso da “falta do corpo docente preparado para este desafio, para além de que a sua implementação não é abrangente”. Dissemos noutra ocasião e neste trabalho, de que a língua era um dos principais elementos identitários para o Homem, se calhar foi por isso, que depois da Independência elegeu-se a língua portuguesa como a oficial e da unidade nacional. Só que, o que se verifica é que ela assume a primeira condição “língua oficial”, mas está longe de assumir a segunda condição “unidade nacional”, pois continuamos como é óbvio, com nossas línguas nacionais que são bem diversificadas, ou seja, mesmo os que falam e entendem a língua oficial, em algum momento expressam-se em suas línguas maternas, o que é bom. Mas, o problema é que em algumas ocasiões falam-nas na presença de outras pessoas “moçambicanas” que não as entendem sem que para tal haja alguém que possa fazer interpretação.

Sabe-se que as duas maiores universidades do país (Eduardo Mondlane e Pedagógica) já possuem no role dos seus cursos os de línguas Bantu, que caracterizam os moçambicanos, mas entendemos que os cursos não poderão resolver o problema de identidade linguística moçambicana, pois, o número de beneficiários destes cursos é extremamente insignificante, dado à limitação de vagas, a motivação para opção deste tipo de curso e, também, a limitadíssima possibilidade de ingresso ao ensino superior, dada a baixa oferta onde, esmagadora maioria dos que terminam o ensino médio, não conseguem ingressar ao ensino superior. Com esta realidade, e sem crermos desvalorizar as outras línguas faladas no país, somos de opinião de que a introdução das três línguas predominantes nas três regiões (macua na região norte, Sena na região centro e Changana na região sul) no ensino primário do segundo grau e no ensino secundário geral, poderia minimizar as incompreensões linguísticas e gradualmente, aperfeiçoaria as de mais línguas moçambicanas, já que existem certas semelhanças entre elas.

4.2.1.2 No âmbito de formação de professores

O professor é um dos atores da educação, responsável pelo sucesso ou insucesso escolar e por consequência, pela qualidade ou não de quadros formados. Por esta razão, ele é considerado como um elemento-chave para o sucesso educacional. Por outro lado, a missão deste profissional, não termina no recinto escolar, ela vai até à comunidade onde ele se encontra inserido, quer se envolvendo em atividades da comunidade, quer mobilizando a mesma comunidade para se envolver em projetos úteis para o desenvolvimento comunitário.

Dai que, a formação deste profissional, deve ser repleta de multidisciplinaridade do ponto de vista teórico, prático, sociocultural, psicológico, pedagógico, reflexivo e, sobretudo deve estar viciada de liderança, ou seja, o professor deve ser um líder e agente que garante mudança no processo educacional, como nos faz entender Fullan (2009), ao afirmar que, a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam nas salas de aulas e nas escolas e, apela aos professores do século XXI, para que valorizem e apreendem aprendizagem no seu trabalho, onde sempre possam testar, refinar e obter *feedback* em relação às melhoras que fazem. Para tal, eles devem manter boas relações com outros atores escolares para melhor aprender, na perspectiva de ensinar a aprender.

É fruto desta cooperação com outros atores que vai permitir que a liderança educacional venha de várias fontes, pois, o professor em uma cultura cooperativa que contribui para o sucesso dos colegas é um líder, tal como são líderes os coordenadores, chefes de departamentos e representantes sindicais se todos estiverem a trabalhar em uma comunidade profissional de aprendizagem Fullan (2009).

A formação de professores em Moçambique é referenciada em vários documentos e artigos educacionais. Para presente estudo preferimos tomar como base aqueles documentos que abordam a formação de professores com certa profundidade como sejam: a Lei 4/83 que aprova o sistema nacional de educação, Lei 6/92 que faz reajustes da Lei 4/83, plano curricular de formação de professores primários bem como, Política Nacional de Educação e Estratégia da sua Implementação. No entanto, não vedamos a possibilidade de analisar outros documentos relacionados.

Em 1983, com aprovação do sistema nacional da educação, pela Lei 4/83, de 23 de Março, a formação de professores ganha novo impulso, já que constituía um dos subsistemas da

educação moçambicana, ao lado dos subsistemas de educação geral, educação de adultos, educação técnico-profissional e educação superior (artigo 8 da Lei 4/83).

Assim, o número 1 do artigo 32 da Lei 4/83, estabelece que o subsistema de formação de professores, assegura qualificação pedagógica, metodológica, científica, técnica do corpo docente para vários subsistemas e conferindo ao professor, a capacidade de educar para os princípios de marxismo-leninismo. O número 2 do mesmo artigo, estipula os níveis adquiridos neste subsistema que são dois, médio e superior, enquanto o número 3, indica a natureza de pessoas legíveis para ingresso aos cursos de formação deste tipo de profissionais.

Os objectivos deste subsistema estão plasmados no artigo 33, onde se deve: assegurar formação integral de docentes munidos de ideologia científica capazes de educar e formar os alunos com responsabilidade; forjar no professor, consciência patriótica e revolucionária; consolidar nele a visão científica e materialista de desenvolvimento da natureza, sociedade e do pensamento com capacidade de atuar com dinamismo, transformando as condições materiais, sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade; conferir-lhe uma formação psicopedagógica e metodológica assentes em princípios socialista e revolucionário moçambicano e permitir que o professor eleve constantemente o seu nível de formação política e ideológica, técnico-científica e psicopedagógica. Estes objectivos são reforçados pela política nacional de educação de Moçambique de 1995, que objectiva “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos” (MINED, 1995, p. 17).

No artigo 34 desta lei são apresentados e descritos três domínios ou modelos de formação de professores nomeadamente: formação inicial – considerada regular na qual são abrangidos os jovens e adultos que tenham habilitações necessárias para o efeito; formação em exercício – tem a ver com a capacitação, atualização, reciclagem e/ou aperfeiçoamento de professores em atividade de leccionação e formação permanente – consiste em atualização permanente de professores bem como preparação para outras tarefas ou funções educativas.

O artigo 35 descreve os dois níveis referidos no número 2 do artigo 32 e, determina as habilitações para o ingresso. Assim, o nível médio era destinado para formação inicial de professores de ensino primário, do primeiro nível de educação de adultos e de professores de práticas de especialidades da educação técnico-profissional. As habilitações de ingresso para este nível, era de segundo nível de educação geral e o curso tinha duração de três a quatro anos. Para formação de professores de nível superior exigia-se habilitações de nível médio e os professores daqui graduados destinava-se para leccionar o ensino secundário e médio do sistema nacional de educação e os cursos tinham duração de quatro a cinco anos.

Este foi um projeto muito ambicioso que necessitaria de infraestruturas e pessoal docente à altura aos desafios aqui colocados. E, para um país que na altura tinha apenas 8 anos de Independência Nacional e desprovido de quadros a todos níveis e também com uma economia frágil, esta Lei não teve efeitos desejados. Como tal, 9 anos depois, ou seja, em 1992, é aprovada a Lei 6/92, de 6 de Maio, que veio fazer reajustes da anterior Lei 4/83, de 23 de Março.

O reajuste tinha em vista ao novo cenário político, já que a Lei 4/83, estava viciada de marxismo-leninismo, teve que se adequar ao multipartidarismo. Até aqui tudo bem, havia de facto necessidade deste reajuste. O que nos inquietou foi a remoção do projeto ambicioso de formação de professores, não só ao nível de organização como um dos subsistemas da educação, como também ao nível dos qualificadores que a seguir apresentamos através da Lei 6/92.

Como dissemos acima, a Lei 6/92 de 6 de Maio, faz reajustes da Lei 4/83 de 23 de Março, para adequar a nova conjuntura sociopolítico do país. Algumas das novidades destes reajustes foi a eliminação de subsistemas de formação de professores e a sua integração no grupo de modalidades especiais de ensino, ao lado das modalidades de ensino especial, ensino vocacional, ensino de adultos e ensino a distância (artigo 28, da Lei 6/92).

O artigo 33 da Lei 6/92, que é um dos dois artigos reservados para modalidade especial de ensino (formação de professores), descreve que a formação de professores para o ensino geral, técnico profissional, especial e vocacional, realiza-se em instituições especializadas visando: assegurar a formação integral de docentes, capacitando-os para assumirem responsabilidade de educar e formar jovens e adultos; conferir no professor uma sólida

formação científica, psicopedagógica e metodológica e, permitir ao professor uma constante elevação do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.

Já no artigo 34 desta Lei são indicados os níveis a obter após a conclusão do curso de formação com sucesso incluindo as habilitações de ingresso. No que diz respeito aos níveis, a lei apresenta três: básico, médio e superior, contra os dois níveis (médio e superior) da lei 4/83. Neste caso, consideramos que houve algum recuo ao se incorporar o nível básico nas qualificações do professor. A seguir apresentamos o que este artigo nos traz.

A formação de professores estrutura-se em três níveis: 1) nível básico – realiza-se formação de professores de ensino primário do primeiro grau e as habilitações de ingresso correspondem à 7ª Classe; 2) nível médio – realiza a formação inicial de professores do ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico profissional, onde as habilitações de ingresso correspondem à 10ª Classe do ensino geral ou equivalentes e; 3) o ensino superior – realiza a formação de professores para todos níveis de ensino e, as habilitações de ingresso correspondem à 12ª Classe do ensino geral.

MINED (2012), através do plano estratégico 2012-2016, reconhece a importância de formação de professores e a sua profissionalização ao descrever que,

A formação de um professor deve ser considerada no contexto da profissionalização da profissão. Isto implica, além de atenção para a sua formação inicial, um maior enfoque na formação em serviço e o seu acompanhamento ao nível da escola e da sala de aula. Isto requer uma orientação curricular centrada nas competências do professor e implicará uma maior ligação entre o seu desempenho na sala de aula e a evolução na sua carreira (p. 50).

MINED (2012) reconhece, ainda, a complexidade e importância da formação de professor, daí que, foi criada uma Direcção Nacional para a Formação de Professores com o mandato principal de melhorar o desempenho dos professores, através de, entre outras ações, assegurar uma melhor integração da formação com o desenvolvimento profissional e da promoção de uma melhor cooperação entre os vários intervenientes dentro e fora do Governo.

A formação de professores é aqui referenciada como sendo uma das principais tarefas do sistema educacional moçambicano, por isso, a criação de condições técnicas e pedagógicas que garantam a qualidade dos professores, constitui-se num factor crítico de sucesso para o ensino e aprendizagem. Desta forma, a preocupação pela melhoria qualitativa e sobretudo

quantitativa na formação de professores foi crescendo e, com o crescimento vários modelos foram sendo experimentados como forma de se adequar o contexto real da educação moçambicana.

O percurso de formação de professores em Moçambique, apesar de não ser de forma linear, assemelha-se ao processo educacional que vem decorrendo neste país, nomeadamente o período colonial, durante a luta de libertação nacional e depois da independência nacional, para o efeito, passamos em revista a seguir, modelos que segundo MINED (2011a), o sector da educação desenhou e experimentou:

- a) De 1975 a 1981 os Centros de formação de professores primários (CFPPs) que ministravam cursos de reciclagem de professores com duração que variava de um a seis meses, onde integrantes eram professores em exercício e/ou candidatos a novos professores com o nível de 4^a classe.
- b) Modelo de 6^a Classe+1 ano (1982 a 1983) que tinha em vista preparar professores para adquirir conhecimentos sociopolíticos necessários à compreensão de ideologia socialista, postura de um educador com conhecimentos básicos científicos e técnicos que garantissem a melhoria da qualidade de ensino através de conhecimentos psicopedagógicos, didáticos e de formação geral visando dar resposta às situações que se apresentam na atividade docente e de estabelecimento de uma relação correta professor – aluno e, consciência crítica, a imaginação e criatividade e o espírito de inovação.
- c) Modelo de 6^a + 3 anos (1983 a 1991) e ainda 7^a + 3 anos (1991 a 2007) que tinha propósitos de aplicar de forma criativa os princípios da política educacional vigente em Moçambique; métodos e técnicas adequadas ao ensino e a aprendizagem; corretamente as técnicas de comunicação e; avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Neste modelo, tinha estágio profissional no terceiro ano.
- d) Modelo de 7^a +2+1 (1999 a 2003) corresponde ao projeto OSUWELA inicialmente implementado em Marere, na província de Nampula. Depois de reajustado, o currículo foi expandido para os Centros de formação de professores de Inhamizua, em Sofala, Chicuque, em Inhambane e Namaacha em Maputo. Tinha dois anos de formação e um de estágio. Este estágio decorria nas escolas primárias das zonas de origem dos formandos.

- e) Formação de Professores para o Ensino Primário 2º grau pelas Escolas de Formação para o Ensino Primários e Instituto Médio Pedagógico (EFEPs e IMP) anteriormente a este modelo, houve cursos do Magistério Primário que eram a continuidade dos ministrados no tempo colonial. Em substituição dos Magistério Primários, foram criadas as Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs) que tinham como nível de ingresso a 8ª / 9ª classe. Constituíam áreas de formação deste modelo as seguintes: psicopedagógica; político Ideológica; Formação Geral e Especialidade. Os cursos ministrados eram bivalentes. O Estágio decorria no segundo semestre do 2º ano. Em 1985, as EFEPs foram transformadas em Institutos Médios Pedagógicos, passando a admitir candidatos com o nível de 10ª classe ou equivalente e mantendo a duração do curso.
- f) Modelo 10ª+2 (1998 a 2007) neste período foram extintos os Institutos Médios Pedagógicos e em seu lugar criados os Institutos de Magistério Primário (IMAPs), que em paralelo com os Centros de formação de professores primários (CFPPs), formavam professores para ensino primário completo (da 1ª a 7ª classes). Para ingressar neste curso, o candidato era submetido a exame de admissão em que devia ter uma média igual ou superior a dez valores. O curso era basicamente pedagógico constituído por metodologias específicas do ensino primário e disciplinas das ciências da educação.
- g) Modelo 10ª +1+1 (1999 a 2004) que funcionou como variante do modelo de 10ª+2 e surgiu da necessidade de se formar mais professores primários, em curto espaço de tempo, mas, não se perdendo de vista a qualidade que os mesmos deviam ter. No fim do curso, o graduado recebia um diploma que lhe conferia a habilitação de Professor do Ensino Primário, vertente Comunicação e Expressão ou Matemática e Tecnologias. E tinha estágio profissional de um ano.
- h) Modelo de 10+1 (2007) trata-se de um modelo intensivo e enquadra-se numa situação que visa responder aos desafios de desenvolvimento do Milénio, colocando no EP1 e EP2 10.000 novos Professores com formação científica e metodológica por cada a ano até 2011. Em 2007 todos os CFPP's e os IMAP's foram extintos e transformados em Institutos de Formação de Professores (IFPs),

como forma de introduzir a coerência nacional na formação de professores para o ensino primário uma vez que mesmo as EPFs-ADPP passaram a adotar o modelo nacional único.

É chegado o momento de fazermos uma breve análise dos modelos de formação de professores acima apresentados. Verificámos que a existência de vários qualificadores e formatos no processo de formação de professores para leccionar os mesmos níveis, sobretudo o de ensino primário, não poderia garantir muito a almejada qualidade de ensino e aprendizagem das crianças de maior parte das escolas.

Desta forma, os qualificadores de formação de professores constantes na Lei 4/83, que consideramos ambiciosos, poderiam ser uma solução mais adequada para aumentar a qualidade de ensino, pois, supõe-se que os professores formados em obediência desta lei estariam muito mais preparados que os formados em cumprimento dos formatos que têm sido implementados, no processo de formação de professores. Somos de opinião de que um pouco mais de investimento naquele projeto, poderia trazer resultados positivos. Por outro lado, a remoção do estatuto de subsistema de educação que a formação de professores gozava na Lei 4/83, pode ter fragilizado até certo ponto, a possibilidade de canalização de mais fundos a seu favor.

Não queremos aqui dizer que o estatuto que atualmente goza a par de ensino especial e vocacional não seja importante mas, ao nosso ver, não tem o mesmo peso que tinha pelo menos em papel, quando era um dos subsistemas de educação, pois, entendemos que com o anterior estatuto a par do ensino superior e geral, poderia merecer mais atenção que atualmente. Este é o nosso ponto de vista e muito particular.

Entendemos ainda que, os recuos que têm ocorridos no processo de formação de professores visam suprir a demanda da população estudantil em constante crescimento, reduzindo-se de forma significativa os níveis exigidos para o ingresso e/ou a duração dos cursos, como é sustentado pelo MINED (2004) que indica:

A necessidade de transformar o sistema de educação colonial, virado para as minorias, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores. As experiências acumuladas nestes processos de capacitação possibilitaram o desenvolvimento de modelos de formação que responderam às necessidades da expansão do sistema educativo em diferentes momentos. Por exemplo para o ensino básico os modelos variaram entre 6^a + 1 ano de formação até aos actuais 10^a + 2. Embora estes modelos se estivessem a desenvolver-se de etapa para etapa, em termos de qualidade, caracterizavam-se mais por ser uma resposta a uma situação de emergência de expansão

do sistema educativo, e não tanto como uma visão integrada de política de formação de professores com objectivos a curto, médio e longo prazos (2004, PP. 3-4).

Realmente, alguns modelos de formação de professores não garantem a qualidade de ensino, principalmente nas zonas rurais, onde é direccionada a maioria dos professores com este tipo de formação, já que os poucos graduados com os qualificadores considerados aceitáveis ou adequados, acabam ficando nas escolas localizadas próximo das instituições em que estes são formados que normalmente, estão nos centros urbanos e/ou vilas.

Por outro lado, somos de observar que a uniformização dos qualificadores é necessária que ao nosso ver, poderia trazer mais consistência no ensino e, também menos conflitos mentais envolvendo professores que leccionam as mesmas classes, mas com ordenados diferentes devido aos modelos diferentes de formação. Dai que, o regaste da Lei 4/83, na matéria relacionada com a formação de professores e retorno em subsistema de educação, é crucial pois, temos convicção de que poderá elevar níveis de qualidade dos professores formados e conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino. Mas, para que isto seja exequível, precisamos um forte investimento nesta área vital para educação.

Num dos formatos de formação de professores primários atualmente em vigor no país, ou seja 10ª classe + 3 anos, existe um módulo designado por Prática Docente reflexiva que, segundo MINED (2011), assenta no pressuposto de que a construção de competências profissionais é um exercício desencadeado na formação inicial e que continua ao longo da vida laboral e baseia-se no questionamento permanente sobre o que se faz, como se faz e porque se faz.

Ainda MINED (2011) dá referência sobre formação reflexiva de professores afirmando que a formação de profissionais reflexivos implica práticas docentes apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, transformando-os em ação de forma a promover um ensino de qualidade. Assim, para atuar com profissionalismo, exige do professor o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir e também da compreensão das questões envolvidas no seu trabalho, requerendo autonomia para tomar decisões e responsabilidade pelas opções feitas que implica saber analisar a sua própria atuação no contexto, saber interagir com a comunidade profissional e com a sociedade.

As pretensões e objectivos do módulo designado por prática docente reflexiva é de dotar o formando de saberes que o permitam ser capaz de inovar e de enfrentar a complexidade de

situações, tomando a sala de aula, não só como o palco do processo de ensino-aprendizagem, mas também como um lugar de pesquisa, rico em fenómenos para estudar, experimentar e seleccionar as opções que se revelem bem-sucedidas e assim melhorar a qualidade de ensino. Tendo como ferramentas essenciais o domínio de técnicas básicas de pesquisa-ação, orientadas para a identificação e solução de problemas de aprendizagem no ensino-primário.

Consideramos módulo “prática docente reflexivo” de grande importância para formação de professores primários reflexivos. No entanto, temos reservas sob ponto de vista do alcance dos objectivos almejados, devido ao défice existente de docentes com preparação específica como formadores.

É nosso entendimento que, os requisitos exigidos para admissão de formadores não garantem que o módulo seja ministrado com brilho que proporcione aos formandos apreender de forma sólida as matérias relacionadas com prática-reflexiva e pesquisa-ação que constam no módulo como seja a formação de profissionais reflexivos implica práticas docentes apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, transformando-os em ação de forma a promover um ensino de qualidade MINED (2011).

Isto quer dizer que, o primeiro obstáculo da aprendizagem dos professores em formação é, sem dúvida, o formador que foi admitido com base em experiência e formação académica e não teve preparação como formador. Aliado ao facto de que nas nossas instituições de ensino, são raras as referências que dão conta de ministração de matérias relacionadas com prática-reflexiva e pesquisa-ação. Apesar disso, o plano curricular teve mérito em incluir este módulo, pois, dependendo da criatividade do formador e entrega dos formandos, os objectivos podem ser alcançados.

4.2.1.3 No âmbito da liderança

São escassos os documentos que dão menção aos aspectos relacionados com a liderança, apenas encontramos no plano curricular, o módulo designado por Organização e Gestão Escolar, que visa desenvolver competências de gestão pedagógica e administrativa numa escola primária, com vista a contribuir para a criação de um ambiente propício para a aprendizagem, visando dentre outras atividades à:

- ✓ Sistematizar os fundamentos teóricos sobre a Organização e Gestão de uma escola primária;

- ✓ Explicar a importância da liderança na melhoria da qualidade de ensino;
- ✓ Propor intervenções de melhoria do desempenho da escola a partir da análise resultados de aprendizagem dos alunos e da reflexão sobre a prática docente;
- ✓ Utilizar a legislação escolar e as demais, inerentes à organização político-administrativas do país;
- ✓ Aplicar as regras básicas de saúde e higiene escolar e primeiros socorros em situações reais ou simuladas;
- ✓ Apresentar planos de manutenção da escola fundamentados no conhecimento de regras básicas de construção e de utilização dos espaços escolares;
- ✓ Planificar e gerir a construção da sua casa usando materiais locais ou convencionais.

Este défice de referências sobre liderança nos documentos que versam sobre a educação moçambicana, especificamente dos da formação de professores, pode condicionar a almejada e mais referenciada qualidade de ensino, pois, hoje em dia, em todas áreas de atividades incluindo na educação, a liderança constitui uma referência obrigatória chegando a ser considerado como factor crítico de sucesso, como nos fazem entender Pont, Nusche e Moorman (2008) ao afirmarem que a liderança escolar torna-se uma prioridade nas agendas políticas de educação, pois, desempenha um papel fundamental na melhoria dos resultados escolares, na medida em que ela influencia nas motivações e capacidades dos professores e, promove um saudável ambiente escolar, a eficiência e equidade educacionais.

As cinco práticas e os dez compromissos de um líder exemplar avançados por Posner e Kouzes (2013) espelham o argumento acima, uma vez que indicam aspectos relevantes da liderança, que possam contribuir para sucesso organizacional como os arrolados no quadro a seguir.

Quadro 4.1 as cinco práticas e dez compromissos de um líder exemplar

As cinco práticas	Os dez compromissos
I. Modele o estilo	1. Estabeleça os valores que sejam comuns 2. Dê exemplo que alinhem as ações e os valores comuns
II. Inspire uma visão comum	3. Veja o futuro e imagine possibilidades vibrantes e dignificantes 4. Arregimente outras pessoas para uma visão comum evocando aspirações

	compartilhadas
III. Questione o processo	5. Busque oportunidades tomando iniciativa e olhando para fora a procura de soluções e de melhorias inovadoras 6. Experimente e arrisque, engendrando constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência
IV. Capacite os outros para ação	7. Estimule a colaboração, promovendo a confiança e facilitando os relacionamentos 8. Fortaleça os outros, aumentando autodeterminação e desenvolvendo competências
V. Anime os corações	9. Reconheça as contribuições, demonstrando apreço pela excelência individual 10. Comemore os valores e as vitórias, criando o espírito de comunidade

Fonte: Posner & Kouzes (2013, p. 23)

Consideramos as práticas e compromissos do líder exemplar, apresentados no quadro acima, de grande importância ao ponto de observarmos que todas organizações independentemente da sua área de atuação deveriam adoptar, pois, têm grande potencial de contribuir para desenvolvimento sustentado dessas organizações, porque como escrevem os autores que estamos a citar, “liderança é negócio de todos”.

Isto significa que, se a liderança constitui um negócio de todos, implica que a sua inserção deve estar em todos sectores de actividades, ou organizações sejam elas, com fins lucrativos e não-lucrativos, governamentais e não-governamentais, públicos ou privados. Partindo deste pressuposto, é nosso entendimento de que, no nosso sistema educacional (nos documentos versados para a educação) deveria ser mais referenciado e com grande destaque, aspectos relacionados com a liderança educacional, de tal forma que os atores desta área, estejam minimamente munidos de ferramentas ou noções das cinco práticas e dez compromissos que Posner e Kouzes nos proporcionam.

4.2.1.4 No âmbito de formadores ou corpo docente

O formador de professores constitui um elemento fundamental para o sucesso educacional, pois, dele saem outros atores importantíssimos para desenvolvimento social, económico, cultural e político de um país, os “professores”. Neste sentido, somos de opinião de que, a preparação específica e qualidade de formadores de professores, vai repercutir na qualidade dos professores que estes vão formando.

No entanto, são raros documentos educacionais que tratam com profundidade a questão de formação de formadores, apenas é referenciada e de forma superficial, no PCEB (plano curricular de ensino básico) donde se aborda este aspecto como um dos mais importantes para a qualidade de educação. Neste documento, a formação de formadores está organizada em quatro níveis: central, provincial, distrital e/ou local onde a preparação de professores, de cada um dos níveis, tem tarefas concretas, como as que se indicam a seguir.

De acordo com MINED (2003) a preparação de formadores do nível central é a primeira etapa de capacitação de professores e tem em vista a autocapacitação dos técnicos que elaboram os diferentes programas educacionais, no sentido de se organizarem para a capacitação dos formadores de outros níveis. Enquanto os formadores provinciais depois de formados têm a missão de formar os distritais e/ou locais e estes por sua vez são indicados para capacitar aos professores que, a sua tarefa é de domínio público, a de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com MINED (2003), a seleção de formadores a todos níveis, baseia-se no conhecimento profundo dos candidatos em relação aos programas de ensino, o seu domínio das metodologias propostas nos programas, a sua experiência e capacidade de interpretação e explicação de modo a maximizar o desempenho dos formandos que se tornarão formadores dependendo do nível em que a formação esteja a ocorrer.

Enquanto isto, no plano curricular de formação de professores primários (PCFPP) no seu artigo 48, consta que, os formadores do Instituto em estudo são docentes que, para além de possuir qualificações adequadas para a formação de professores, são solidários aos propósitos e aspirações da cultura social, aos princípios do SNE (Sistema Nacional da Educação) e aos objectivos da Formação de Professores. Assim, estes devem ser:

- a) Docentes que possuam o nível superior numa das áreas disciplinares previstas nos planos de estudo dos cursos ministrados e com experiência mínima de 5 anos de docência no Ensino Primário;
- b) Profissionais de nível médio, desde que tenham uma formação específica, idoneidade profissional reconhecida e experiência de serviço relevante;
- c) Professores eventuais que, por conveniência de serviço, sejam contratados nos termos da legislação em vigor no Aparelho do Estado.

Pois então, consideramos que o PCEB (plano curricular do ensino básico) e o PCFPP (Plano Curricular de Formação de Professores Primários) avançam algumas ideias que são importantes, mas, o sistema educativo moçambicano precisa de potenciar ainda mais, os qualificadores de formadores de professores. As ideias apresentadas neste documento são válidas e importantes, como dissemos anteriormente, mas, devido a dinâmica do ambiente, temos que pensar em alargar a duração dos cursos de preparação, capacitação ou formação de formadores.

A experiência que está sendo evocada no documento é igualmente válida, mas não suficiente para esta tarefa de formação de formadores, atendendo que vão formar outro formador final o “professor”, que é o profissional encarregue e confiado a missão de assegurar o desenvolvimento de todas atividades socioeconómicas, culturais e políticas através da arte de ensinar bem e melhor aos seus alunos, que são ou serão a força motriz do almejado desenvolvimento científico, tecnológico e sobretudo económico do país.

Sem pôr em causa a importância das outras atividades do sector da educação, a atividade docente é crucial. Desta feita, defendemos que a formação e/ou preparação adequada de formadores é, tão importante quanto a de formação de professores, porque para termos professores bem preparados, depende da boa preparação dos seus mestres os (formadores). Neste sentido, se de facto necessitamos de uma educação de qualidade, temos que para tal, formar professores de qualidade e, para o alcance desta pretensão, temos que pensar igualmente na qualidade de quem forma o professor.

Ao nosso ver e entendimento, não basta que os formadores tenham o nível superior, experiência de mais de cinco anos como professores de ensino primário ou ainda, tenham sido formados com todos requisitos psicopedagógicos, é preciso sim, ser submetido a uma formação específica de formadores, como revelaram os resultados do gráfico número 28, onde 73% dos inquiridos defende que os formadores devem ser submetidos ao curso específico de formador.

Enfim, tudo o que foi afirmado nos parágrafos acima, só pode trazer os resultados desejados, se garantirmos a preparação, capacitação e formação de formadores de qualidade, para permitir que formem professores igualmente de qualidade que vai culminar com a formação de quadros moçambicanos também de qualidade. Para tal, o papel da

liderança torna-se imprescindível já que ela é o garante da efetivação de todas tarefas e funções organizacionais.

4.2.2 Apresentação e análise de dados/resultados de inquérito por entrevistas

Iniciamos a apresentação e a análise dos dados ou resultados que tiveram origem nas entrevistas, lembrando que optamos por entrevistas semiestruturadas, por ser mais maleável em relação as estruturadas, ou seja, as entrevistas semiestruturadas, permitem ao investigador, formular outras questões como consequência de respostas dadas pelo entrevistado, permitindo algum campo de manobra que não existe nas entrevistas estruturadas.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 21 de Março de 2017 e, terminaram no dia 19 de Abril de 2017, no Instituto de Formação de Professores. A escolha dos entrevistados tiveram como base, o potencial que estes tinham em fornecer informações pretendidas, tal como é da opinião de Goldenberg (2004) ao afirmar que, em princípio, o pesquisador entrevista as pessoas que parecem saber mais sobre o tema estudado do que quaisquer outras, acreditando que essas pessoas estão no topo de uma hierarquia de credibilidade, ou seja, o que dizem é mais verdadeiro do que aquilo que outras, que não conhecem tão bem o assunto, diriam. Apesar desta potencialidade, a autora chama a atenção aos pesquisadores, para que não se limitassem a ouvir apenas as pessoas com potencialidades de fornecer informações necessárias para pesquisa, encorajando-os igualmente, à ouvir quem nunca é ouvido, de modo a inverter esta hierarquia de credibilidade.

A escolha do local para realização destas entrevistas foi da iniciativa dos entrevistados, já que o pesquisador esteve aberto para outro lugar, desde que os entrevistados se sentissem mais confortáveis e à vontade. Assim, as entrevistas obedeceram o cronograma que a seguir vamos apresentar, mas sempre obedecendo-se a disponibilidade dos entrevistados.

Como se pode observar no Quadro 4.2 a seguir, a primeira entrevista que codificamos por (E1) foi dirigida para um dos membros de direcção, no dia 21 de Março de 2017, com a duração de 46,47 minutos e teve lugar no gabinete do entrevistado. A segunda entrevista (E2), igualmente foi dirigida para alguém que faz parte da direcção da instituição e teve lugar no dia 29 de Março de 2017, no seu gabinete de trabalho com a duração de 47,52 minutos. A terceira entrevista (E3), foi dirigida para docente da área das ciências sociais igualmente teve lugar no dia 29 de Março de 2017, na sala das reuniões, com a duração de

49,59 minutos. A quarta entrevista (E4), também foi para docente da mesma área, no mesmo dia 29 de Março de 2017 e, o no mesmo lugar, ou seja, sala de reuniões e teve a duração de 33:40 minutos. A quinta entrevista (E5), foi dirigida ao outro membro de direção e teve lugar no gabinete deste, no dia 19 de Abril de 2017, com a duração de 41,47 minutos. As diferenças de duração deveram-se principalmente, às questões de existência e também aos detalhes das respostas dadas.

Em resumo, tivemos duração média de aproximadamente 44,09 minutos; duração máxima de 49,59 minutos e, duração mínima de 33,40 minutos.

Quadro 4.2: caracterização resumo de componentes de entrevistas

Nº de entrevista	Entrevistados	Data de realização	Local de realização	Duração	Sexo
01	E1	21/03/2017	IFP-Gabinete do entrevistado	46,47	M
02	E2	29/03/2017	IFP-Gabinete da entrevistada	47,52	F
03	E3	29/03/2017	IFP-Sala de reuniões	49,59	M
04	E4	29/03/2017	IFP-Sala de reuniões	33:40	F
05	E5	19/04/2017	IFP-Gabinete do entrevistado	41,47	M

Fonte: dados da pesquisa

Apresentamos de seguida as principais ideias das respostas dadas pelos nossos entrevistados. Estas ideias estão organizadas em torno dos cinco temas, apresentados no Guião da entrevista (Anexo A) nomeadamente: diversidade cultural; liderança; formação de professores; corpo docente e escola anexa.

4.2.2.1 No âmbito da diversidade cultural

No primeiro tema ou seja, diversidade cultural, objectivamos examinar a existência da diversidade cultural na instituição e o registo ou não de conflitos como resultado de discriminação étnico-cultural, bem como o impacto desses conflitos. A partir deste objectivo, formulamos seis questões como sejam: grupos culturais ou étnicos existentes no instituto; registo ou não de conflitos por conta de diversidade cultural; possível impacto dos conflitos; o registo e origem de preconceitos e por consequência discriminação; se mal gerida, a diversidade cultural poderia ou não ser um risco para identidade e unidade nacionais e; que ações o instituto desenvolvia no âmbito da diversidade cultural. Em nossa

opinião, estas questões são pertinentes para obtenção de dados em forma de respostas que são relevantes para estudo como se pode testemunhar nas páginas que se seguem.

Para o segundo tema (liderança), elegemos como objectivo a identificação do perfil da liderança do instituto, a forma que aborda aspectos relacionados com a diversidade cultural e instrumentos usados para garantir harmonia entre várias culturas. Dai que, para garantirmos obter os resultados desejados, foram necessárias quatro questões basilares, nomeadamente: a caracterização da liderança do instituto; de que forma esta encarava a diversidade cultural; que estratégias usadas para convivência harmoniosa entre várias culturas e; se a liderança considerava-se que estava num bom caminho.

No que diz respeito ao tema três, que tem a ver com a formação de professores, objectivamos conhecer as ferramentas e competências interculturais que os professores em formação adquirem ao longo do curso que possam permitir que estes sejam portadores e disseminadores no exercício da profissão docente nas comunidades onde estiverem inseridos. Três questões estão inseridas neste tema que são: que aspectos interculturais são abordados ao longo da formação; modelos empregues na formação dos professores e; que competências interculturais os formandos adquirem depois da sua formação. Desta feita, a seguir apresentamos os resultados com estas relacionadas.

Quanto ao quarto tema ou seja, corpo docente, tivemos como objectivo; conhecer o perfil básico tido em conta para a admissão de formadores na instituição e em que medida estes promovem a interação cultural entre seus formandos. Partindo deste objectivo, formulamos basicamente quatro questões nomeadamente: qualificações básicas que são exigidas aos formadores; forma de admissão ao corpo docente da instituição; áreas de formação que são cruciais para admissão do corpo docente e; se os formadores promoviam ou encorajam interação dos seus formandos. Destas questões, os nossos entrevistados nos proporcionaram as ideias em forma de respostas que em seguida vamos apresentar.

Finalmente, o quinto tema que tem a ver com escola anexa, tivemos como intuito, identificar os objectivos pelos quais esta escola foi criada e até que ponto ela contribui para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos professores em formação. Para este tema, colocamos basicamente duas questões com vista a satisfazer o nosso objectivo, tais como: para que fim, foi criada a escola anexa e qual o papel que ela desempenha e se traz contributo no processo de formação de professores.

Para primeira questão do tema diversidade cultural, procuramos saber sobre que grupos culturais ou étnicos se podiam encontrar no instituto. As respostas dos nossos entrevistados apontam para a presença de várias etnias no instituto, no entanto, reconhecem que o número destas reduziu consideravelmente, pois, nos anos anteriores, o instituto recebia candidatos provenientes de quase todas províncias do país. Esta redução de candidatos de outros quadrantes do país segundo os nossos entrevistados, pode ser relacionada com dois factores nomeadamente a crise económica e também confrontos armados que até então se verificava na região centro de Moçambique.

Corroborando com possíveis factores inibidores da presença no instituto de formandos de outras províncias, E3 é de opinião de que esta redução de candidatos de outras províncias se justifica porque todas despesas eram suportadas pelo estado e havendo restrições orçamentais, então optou-se por se cortar esta parte. Outro factor inibidor da presença de diversas etnias no Instituto segundo E3, tinha ver com os confrontos militares, atendendo que o meio de transporte usado para deslocações destes candidatos é rodoviário e, havendo ataques contra viaturas, pessoas em geral e os candidatos em especial evitam as deslocações por estrada.

Foi ainda referido por um dos entrevistados que atualmente existe em algumas províncias institutos de formação de professores com o mesmo currículo e modelo de formação, ou seja, 10ª classe +3, daí que, segundo este entrevistado, muitos candidatos podem optar por se formarem nesses institutos que se localizam mais perto.

Os nossos entrevistados observaram que este fenómeno, (redução de número de etnias no instituto), constitui elemento negativo para a consolidação da unidade nacional, pois, intercâmbios entre vários grupos étnicos, trazia consigo, noção sobre a unidade nacional e a importância de viver em conjunto, bem como a compreensão e conhecimento cultural mútuos. Estes entrevistados, gostariam que um dia se voltasse ao princípio de trocas de formandos ou então admissões direccionadas, onde, alguns candidatos da região norte fossem encaminhados às regiões centro e sul e, dos destas regiões à região norte e assim por diante. Só com este exercício, poderíamos ter a verdadeira unidade nacional num futuro, não sendo mais próximo, mas de certeza mais promissor.

De facto, concordamos com os nossos entrevistados, porque os estudos sobre diversidade cultural apontam para necessidade de harmonia entre vários grupos étnicos de que

Moçambique é rico. Acrescente-se que, se os discursos sempre elegeram a unidade nacional como elemento fundamental para vencer todos os obstáculos e atualmente com aparição nesses discursos da expressão “unidade na diversidade”, estes discursos só podem ter resultados desejados se houver mais contactos entre os elementos que constituem esta diversidade.

Com estes intercâmbios, que implicam viver e conviver mais tempo juntos, podem desenvolver o espírito de tolerância, porque há ou haverá espaço e condições de melhor se conhecer. E na medida que um sujeito conhece melhor o outro, e vice-versa, vai nascendo nele, um espírito de nós. Este “nós”, não pode nem deve significar a erradicação do “eu”, e sim, o conhecimento da existência do “eu” e reconhecimento da existência do “outro” para formação do “nós”. Isto significa que, o “eu” e o “outro”, mantem-se com as suas particularidades individuais, mas, devem reconhecerem-se mutuamente e perceber a importância de existência destas particularidades de um e do outro, para construir um “nós” mais coeso.

A segunda questão colocada aos nossos entrevistados foi sobre o registo, ou não, de conflitos por conta desta diversidade. Nesta indagação percebemos que houve pontos de vistas um pouco divergentes dos nossos entrevistados, pois, alguns consideram que, de facto têm-se registado conflitos, embora não sejam persistentes. Enquanto outros, dizem que não chegam de ser conflitos e sim mal-entendidos duns para com os outros. Devido a esta divergência dos pontos de vistas, achamos necessário trazer os principais extractos destas respostas.

O ponto de vista de E2 foi de que realmente tem havido registo de conflitos entre formandos, porque no seu ponto de vista, cada um, tem seus hábitos, seus costumes e, onde existem duas ou três pessoas de culturas diferentes, os conflitos sempre vão existir. E2 considera que alguns são superados com tempo e outros carecem de intervenção da direção do internato, pois, esta acompanha o dia-a-dia da vida dos formandos. O mesmo ponto de vista tem o E3, que nos diz que sem dúvida, tem havido conflitos, normalmente nas primeiras semanas, e considera indivíduos provenientes de Maputo, como aqueles que mais promovem conflitos ao olharem pessoas oriundas de outras províncias como inferiores. Mas, ao longo dos tempos, com as aulas de moral e ética, eles percebem que ninguém é culturalmente superior e nem inferior.

No outro polo, situam-se os pontos de vistas de E4, que não nota conflitos como tais, e sim aprendizado, pois para E4, aprende-se com as culturas um pouco por todo país, não tendo nunca observado conflitos. Esta observação é secundada por E5, ao afirmar que conflitos como tal, na instituição, nunca se notou, mas reconhece a existência de diversos contextos sociais na instituição que poderiam gerar conflitos. Contudo o regulamento interno conduz os formandos a desenvolver atitudes de saber estar, proactivos e por fim acaba se alcançando uma unidade na diversidade.

A outra questão relacionada com a anterior, foi sobre impactos destes possíveis conflitos, ou seja, se afectam ou não o ensino e aprendizagem. Todos os entrevistados foram unânimes ao afirmar que não afectam o curso normal de ensino e aprendizagem, como a seguir se mostra as respostas dos entrevistados.

E1 afirma que os conflitos não afectam o ensino e aprendizagem porque tudo é feito em prol do roteiro do regulamento que os formandos obedecem fielmente, daí que os conflitos não chegam a afectar o desempenho do formando.

E2 defende uma posição idêntica justificando através da ideia de que o princípio de aprendizagem é individual, capitaliza-se aspectos que ajudam o ensino e aprendizagem, pois, refuta-se e desencoraja-se aspectos que não ajudam como tal, ao longo do tempo, os formandos conseguem compreender que há necessidade de restringir alguns comportamentos indesejáveis, promovendo os mais adequados.

Enquanto isto, E3 defende a tese de que o ensino tem que ser conflituoso e que o conflito é necessário, partindo de princípio de que alguém tem um conhecimento e quando é encarado com novo conhecimento diferente daquele que possui, tem de haver conflito para depois ele conseguir ver qual é melhor e tomar uma decisão. Defende ainda que num ambiente com mais de 300 jovens, é necessário que haja conflitos no sentido construtivo, porque, os formandos oriundos das outras províncias, trazem alguns conhecimentos tradicionais que são bastante úteis para aprendizagem dos outros formandos.

E5 diz que as disciplinas ligadas a línguas Bantu, ajudam a perceber melhor a essência das línguas moçambicanas, o que tem reduzido a ocorrência de conflitos entre os formandos e, prepara-os para encarar os desafios linguísticos que vão encontrar na vida e campo reais ao longo do exercício da carreira docente.

Estes posicionamentos um pouco divergentes dos nossos entrevistados, que consideramos divergências superficiais na medida em que as ideias convergem; é resultado de forma como estes percebem o que é um conflito. Assim, compreendemos nestas respostas que tem havido conflitos, mas, na generalidade têm trazido consigo aspectos positivos que podem ser capitalizados para a aprendizagem e conhecimento mútuos. E2 afirma que a instituição capitalizava os aspectos culturais positivos e refutava aqueles aspectos que são reprováveis, este mesmo posicionamento verifica-se em E3 ao afirmar que o conflito é necessário pois, o ensino deve ser conflituoso para levantamento de debates até se chegar a determinado ponto consensual.

Por outro lado, E4 considera que os conflitos transformam-se em aprendizado, uma vez que a partir destes, tem sido possível apreender aspectos considerados aceitáveis ou positivos para sociedade e eliminam-se os não aceitáveis. Ou seja, o aprendizado só tem importância, se os seus resultados forem úteis para sociedade. O aprendizado que E4 se refere, tem a ver com apreensão dos aspetos culturais que facilmente podem ser aceites pela sociedade seja de que natureza for.

O nosso posicionamento decorrente das entrevistas é que os conflitos culturais existem no instituto pesquisado, só que, devido a maneira como estes são encarados ou geridos, trazem mais impactos positivos do que negativos no processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão que mereceu a nossa atenção foi procurar saber se no instituto tem-se notado sinais de preconceitos e discriminação devido manifestações culturais distintas e qual é que tem sido sua origem. Direta ou indiretamente, os nossos entrevistados respondera positivamente a esta pergunta. E1 afirma que tem havido tendências de preconceitos e discriminação, mas como educadores ligados a formação que eles são, têm demonstrado de que ações preconceituosas e discriminatórias não devem existir na instituição uma vez que todos somos moçambicanos. Este entrevistado afirma ainda que, o instituto como um todo faz entender aos formandos, que o professor tem o papel de educar para eliminar comportamentos preconceituosos e não o inverso. O complexo de superioridade e de inferioridade segundo E1, tem caracterizado o fenómeno preconceito e de discriminação no instituto.

Quanto à origem, motivação ou quem influencia a prática de preconceitos e discriminação, E2, aponta para uma questão individual de quem discrimina, tendo em conta que em

nenhum momento alguém foi educado para desprezar outra pessoa. Sustenta ainda que, na própria educação tradicional, não houve espaço para menosprezar outro indivíduo e, salienta “quero acreditar que independentemente da cultura ou etnia, nós nunca fomos educados para discriminar, acabamos assumindo isso talvez por questões de complexo de superioridade e até de inferioridade”.

E4 afirma que nota inquietação por parte de alguns formandos quando um determinado formando se pronuncia na sua língua, chegando a ser motivos de gargalhadas e provocação entre eles. Enquanto isto, E5, aponta para questão de proveniências “centros urbanos e zonas rurais”, independentemente das etnias a que pertencem, como sendo um dos fios condutores de preconceitos e discriminação.

Segundando a fonte anterior (E4), E5 afirma que, dadas as diferenças linguísticas tem havido situações não tão boas no que concerne ao reconhecimento e aceitação das diferentes línguas nativas. Para minimizar esta tendência segundo a fonte, faz-se ver por meio de sensibilização de que, aquela forma de ser das diversas línguas é produto de distintos ambientes que nos inserimos. Isso é riqueza identitária que nos caracteriza como moçambicanos e não devemos menosprezar. Segundo o mesmo respondente, a questão linguística tem sido fundamental para a consolidação da unicidade apesar das diferenças culturais existentes no instituto.

Sobre a consolidação da unidade nacional, E5 afirma que era muito bom, quando o instituto recebia formandos oriundos de todas regiões e províncias do país, pois, segundo suas palavras, a presença de formandos de origens diferenciadas, permitia que estes se conhecessem mutuamente no que diz respeito aos aspectos socioculturais e a partir daí, havia espaço de se reconhecerem e criavam amizades entre eles. E5 lamentou pelo facto do modelo “unidade nacional” ter sido cancelado em 2015, devido aos problemas orçamentais.

Entende-se claramente que nesta instituição de formação de professores, tem havido o registo de preconceitos e/ou discriminação com três origens possíveis: a individual do praticante; a linguística; e a de proveniências dos formandos em termos de zonas urbanas ou rurais. Apesar de concordamos com estas origens, não julgamos que sejam únicas, pois entendemos que existem outras causas que dão origem aos preconceitos e discriminação

como por exemplo a religião, aspectos socioeconómicos e até políticos, igualmente podem gerar práticas preconceituosas e discriminatórias.

Ainda procuramos saber a opinião dos entrevistados sobre se a diversidade cultural poderia ou não ser um risco para a identidade nacional que culminaria com o perigo a unidade nacional.

Para E1, não perigaria a unidade nacional porque a filosofia de todos os institutos é exatamente evidenciar o grande papel da educação e eliminar esses focos de preconceito, para cimentar a unidade nacional.

Já a opinião de E2, foi mais cautelosa ao não assumir em 100% que não perigaria ou afectaria de forma negativa a unidade nacional. Mas assume que existem aspectos que transcendem aquilo que é o comportamento da pessoa, em si e, recorda a história do nosso país, no processo da luta de libertação nacional, onde a independência foi possível, porque houve união entre moçambicanos e, acrescenta: “se olhássemos por questões étnicas, se calhar até hoje estaríamos colonizados, o que nós estamos e sempre temos que fazer é a consolidação, para não perdermos o que conquistámos, poi, apesar de sermos heterogéneos somos uma só nação”.

E4 é de opinião de que iria perigar um pouco a unidade nacional porque, a falta de compreensão étnica poderia nos levar aos desentendimentos incontroláveis e cada etnia definiria as suas fronteiras e surgiriam vários Moçambiques, o que não nos levaria a lugar nenhum. Esta possibilidade de perigo à unidade nacional, é segundada pela opinião de E5, que considera que, se não existisse sensibilização para a questão étnica, a nossa sociedade moçambicana seria um caos, porque sempre apareceria um determinado grupo étnico que se consideraria superior em relação aos outros. Assim, nós temos que em todas nossas realizações, lutar para a consolidação da unidade nacional e pela consciência que há grupos que se consideram superior em relação aos outros.

Dos pontos de vistas dos nossos entrevistados, somos obrigados a ter que concordar com os que consideram que caso não houvesse grande sensibilização intercultural, poderia perigar a identidade e unidade nacionais. No nosso ponto de vista, a guerra civil que assolou o país durante 16 anos, em parte tem uma marca étnica, pois, um dos discursos do líder da Renamo que muito preocupou o país e até certo ponto alguns países africanos, foi quando este disse em campanha eleitoral, que tinha pretensão de deportar os maxanganas

(moçambicanos da região sul do país) para a África do Sul. Outro indicador, não menos importante, encontra-se relacionado com a forma como os guerrilheiros massacravam as populações desta mesma região em comparação com outras duas regiões, em fim, ao nosso ver, a gestão não adequada da diversidade étnica, poderia perigar fortemente a unidade nacional.

Finalizando o leque das questões para este tema, procuramos saber sobre as ações que a instituição desenvolvia no âmbito da diversidade cultural. E1 aponta para as palestras de índole integrativo que são dadas nos primeiros dias das aulas e acima de tudo, o regulamento interno que no entender deste, desempenha um papel imprescindível para convivência salutar entre culturas. Por outro lado, segundo este entrevistado, no período da concentração matinal e também, no período das 18:45 transmite-se a seguinte mensagem: “nós somos unos e devemos fazer de tudo para que todos sejamos irmãos” ajuda a alertar os estudantes sobre a importância de se ultrapassar os preconceitos relativos às questões da diversidade cultural.

Enquanto isto, E5 considera primordial a existência no currículo, de módulos relacionados com a educação cívica e patriótica como sendo um dos contribuintes para harmonia étnica existente no instituto. Afirma que a promoção de todos os grupos étnicos, e a sensibilização e os apelos de que, não se pretende eliminar as diferenças, mas valorizar cada um dos grupos culturais, consolida a unidade nacional e convivência salutar entre formandos.

4.2.2.2 No âmbito de Formação de professores

O tema a seguir tem a ver com a formação de professores do qual pretendíamos conhecer as ferramentas e competências interculturais que os professores em formação adquirem ao longo do curso que possam permitir que estes sejam portadores e disseminadores no exercício da profissão docente nas comunidades onde estiverem inseridos. Com vista a satisfazermos esta nossa pretensão, formulamos três questões aos nossos entrevistados.

Iniciamos por questionar sobre os aspectos interculturais abordados ao longo da formação. Nas respostas dadas sobre esta pergunta dominam os módulos relacionados com as ciências sociais, como se pode notar em seguida.

Assim, E1: dá grande importância abordagens de temas transversais, por ser os que procuram puxar aspectos culturais. Estes temas segundo o nosso entrevistado, permitem

aos graduados encarar o currículo local. Desta forma, com abordagem de temas transversais fazem com que no processo de leccionação haja espaço para esta aproximação esta ligação intercultural.

E2 destaca o módulo de educação patriótica, ética e deontologia profissional como sendo o que trata dos aspectos culturais, tais como a questão de valores, de moral e do respeito mútuo.

Na óptica de E3, os aspectos interculturais estão igualmente inseridos no módulo de educação patriótica, ética e deontologia profissional onde há unidades específicas como: cultura, elementos da cultura, religião, vestuário, gastronomia, usos e costumes. Observemos a resposta desta fonte, ao questionar, se outros formadores promoviam a interação cultural, como a seguir se apresenta:

Sim, sim, acho que sim porque, temos a questão da educação musical que é uma das formas que os formandos têm de expressar suas culturas porque, a dança e o canto são melhores veículos de transporte, aquisição e divulgação de culturas. Temos também a educação visual que tem a ver com expressões da arte, educação física jogos tradicionais, mas também línguas nacionais. Usam-se essas línguas para cantar e dançar, e é importante. Ainda temos informes diários que alguns dias nas manhãs são apresentados em línguas locais. Tínhamos essa vantagem de várias línguas e escutar noticiário em varias línguas, mas também a própria matemática durante os jogos tradicionais que o professor explica quando está-se a adicionar e subtrair (E3).

Para E5: aspectos interculturais na prática são expressos em informes apresentados nas concentrações, onde os formandos compilam a informação e em dias bem definidos, os informes são apresentados nas línguas nacionais e são traduzidos em língua portuguesa. De acordo com o entrevistado, isso passou a ser uma forma de estar na instituição, porque pretende-se mostrar que existem certas diferenças, mas temos que lutar para o mesmo fim, do ponto de vista de conhecimento, mas valorizando aquilo que é a nossa característica cultural, como pessoas e como grupo.

A segunda questão relaciona-se com os modelos empregues na formação dos professores. Para esta questão, E1 revela dois tipos de cursos oferecidos pela instituição: os cursos de formação inicial onde os formandos ingressam no curso sem ter leccionado previamente e, cursos de formação em exercício destinados aos professores que já estão a dar aulas embora sem formação psicopedagógica.

Por sua vez, E5 considera o modelo vigente como sendo experimental e, é conhecido como modelo de desenvolvimento de competências, onde, a maior parte das atividades de formação têm em vista aspectos práticos, o que significa que existem muitas atividades

práticas. O modelo para ser mais funcional, operacionaliza-se da seguinte forma: a partir do primeiro ano, inicia-se a prática em termos de ambientação numa escola e sala de aula; no segundo ano o formando inicia a leccionar na turma, aprende a organizar os livros, fazer registos e; já no terceiro ano, os formandos pegam turmas para leccionar. Como se pode constatar, é um modelo prático, um modelo que não menospreza o conhecimento teórico, mas dá primazia aspectos práticos, para que o futuro professor quando chegar à escola, não estranhe o ambiente e troque experiências com os outros professores.

Não incluímos o modelo reflexivo no nosso guião, mas de forma implícita, sentimos ao longo das entrevistas que alguns formadores, talvez sem essa intenção, acabaram trazendo este componente durante suas aulas. Como podemos observar a seguir através do trecho extraído da E3, “a partir do jogo de neca, façam trabalho/preparem o conteúdo e venham nos explicar na próxima aula, a partir das regras de neca, por exemplo qual é a fronteira e qual é limite. Eles devem explicar as regras de neca e a partir das quais vão abordar aspectos científicos”.

A última questão colocada tinha a intenção de identificar as competências interculturais que os formandos adquirem finda a sua formação. Para esta pergunta, E3 no diz que a formação que o instituto oferece é por competências, ou seja, o saber fazer, porque segundo o entrevistado, não basta responder bem na prova, mas é necessário saber transformar essa teoria em prática. Por outro lado, o interlocutor afirma existir espaço de criação, discussão e resolução de problemas fictícios, mas que os formandos podem encontrar no contexto real, por onde forem enquadrados profissionalmente.

4.2.2.3 No âmbito da Liderança

Terminada que foi a apresentação das ideias centrais das respostas dos nossos entrevistados com relação ao tema “formação de professores”, seguimos para tema subsequente “liderança”, do qual objectivamos procurar saber sobre o perfil da liderança do instituto, no que diz respeito tanto à forma como são abordados os aspetos relacionados com a diversidade cultural como aos instrumentos usados para garantir a harmonia entre várias culturas. Para o alcance deste objectivo colocamos quatro questões que passamos a analisar.

A primeira questão que procurámos entender relaciona-se com o modo como a liderança do instituto encara as questões relacionadas com a diversidade. Os dois entrevistados alvos desta pergunta, afirmam que a diversidade cultural era encarada com optimismo. Assim, E2 é optimista, porque considera que os conflitos desencadeados, com o tempo vão ser supridos no final da fase de formação, onde todos formandos são potenciais vencedores. Afirma ainda que o currículo foi desenhado para todos, ou seja, não foi desenhado um currículo específico para Macondes, Maxanganas, Marrongas, mas antes foi desenhando um currículo para garantir a formação de indivíduos que possam ter um perfil de saída que é o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber viver juntos. Dai que olha a diversidade cultural com optimismo.

A E2 faz entender ainda que, o papel de quem está em frente de uma instituição como a de formação de professores é valorizado quando consegue gerir os conflitos que eventualmente possam surgir e, explica: “um gestor se está numa instituição tem que ser um aglutinador, um pacificador e, pela capacidade de liderança que ele tem, deve influenciar as pessoas a trilhar em melhores caminhos para alcance dos objectivos da organização”. E2 prossegue afirmando que, se estivessem a formar indivíduos da mesma etnia, isso sim seria motivo de preocupação. A fonte conclui afirmando que olhava a miscelânea de culturas numa forma óptima porque permite a troca de experiência e de convivência sociais dado que, há alguns aspectos culturais que nós não sabíamos, aprendemos em conjunto e capitalizamos.

Enquanto isto, E5 é de opinião de que, com a diversidade cultural, não existe outra forma se não encarar com optimismo, uma vez que o nosso país desde a sua existência é de diversidade. Desta forma, todas nossas ações do ponto de vista de liderança têm que contar com essa diversidade cultural.

A outra questão deste tema dizia respeito às estratégias da liderança que asseguram uma convivência harmoniosa entre várias culturas. Quanto a esta questão os nossos entrevistados apontam para o regulamento interno como a medida mais importante, embora existam outras estratégias. Assim, E3 afirma em questões de liderança, temos o regulamento interno, que quase é nossa “bíblia”, pois, temos feito a leitura de alguns artigos considerados pertinentes na abertura do ano lectivo, nas turmas e nos encontros com a direção. Este documento nos auxilia para esta tarefa de liderar e, em cada ano

lectivo, tem havido alguma inovação para responder aos novos desafios impostos pelo ambiente.

Outros elementos que este entrevistado considera que contribuem para a convivência harmoniosa na instituição são nomeadamente: o módulo de educação cívica e patriótica e deontologia profissional, a ética do professor, a ética e conduta do professor, e código do professor. Por seu turno, E5 aponta para além, do regulamento interno, a sensibilização feita nos encontro com os formandos, como outra estratégia indispensável para harmonia entre várias culturas.

A questão seguinte para este tema, tinha em vista a caracterização do perfil da liderança do instituto. No concernente as respostas dos nossos interlocutores, nos faz entender que a liderança é cooperativa pois todos os atores participam nela, como vamos a seguir mostrar com base nas respostas obtidas. E1 destaca o respeito em relação às experiências, habilidades e conhecimentos anteriores dos formandos como a forma de estar do instituto. E3 considera que a comunicação entre a direção e as demais camadas flui de boa forma pois, a instituição possui uma direção muito aberta o que ajuda e torna o trabalho flexível.

Por seu turno, E4 observa que há uma união e boa coordenação entre a liderança e os demais atores porque os problemas são resolvidos com mais brevidade. Enquanto E5, afirma que a liderança vigente é a chamada liderança participativa, onde se incute em toda a estrutura existente que cada um onde está liderar precisa ser envolvente, para permitir que as ideias dos outros tenham lugar, debate-las para vermos qual é a sua relevância. Para este interlocutor, todas ideias sejam elas vindas do diretor, do centro de internato, do grupo administrativo, de formadores ou do chefe da turma, têm de encontrar um espaço para serem expostas.

A última questão procurava saber se a direção do instituto considerava que estar no bom caminho. Sobre esta questão, E1 é de opinião de que a direção estava no caminho certo, embora reconheça que sempre há necessidade de melhorar alguma coisa, uma vez que segundo o interlocutor, “quando fazemos alguma coisa as vezes dissemos não, aqui não fizemos bem”, isto significa que cada atividade nos remete a uma reflexão de tal maneira que sempre deve se continuar a melhorar mais. E5 é de opinião de que o caminho é o certo porque a liderança participativa traz resultados bastante encorajadores e consistentes e faz com que cada um se sinta valorizado.

Duma forma geral, as respostas nos proporcionaram percepções de ações que podemos considerar mais adequadas para uma instituição daquela natureza. A direção do instituto ao encarar a diversidade cultural com optimismo, e como sendo um aspecto muito relevante para uma convivência intercultural mais saudável, isso pode significar que a partir deste optimismo, seja possível se construir uma educação mais democrática e inclusiva, onde cada um independentemente da sua origem étnica tem acesso em pé de igualdade.

Considera-se o regulamento interno como sendo elemento mais importante para garantia de convivência harmoniosa entre as culturas. Este aspecto é propício para uma instituição deste tipo, mas pode ser enganoso porque os formandos neste momento podem estar a respeitar este instrumento por obrigação em cumprir as normas ali existentes, mas não nos garante que os mesmos irão continuar amar ao próximo depois de terminar o curso. Não queremos dizer que o regulamento não é importante, pelo contrário, é de extrema importância no recinto de formação, mas pode não ser levado em consideração fora deste recinto.

Assim, consideramos que deve-se potenciar outras estratégias que a par com o regulamento interno possam de facto, ter impacto na pós-formação dos professores, ou seja, que tornem os futuros professores agentes de mudança nas escolas onde forem inseridos. Consideramos o perfil de liderança vigente, mais adequado, pois, leva-se em consideração as ideias de pessoas que em algum momento pudessem ser consideradas menos importantes para um determinado assunto, mas na verdade as ideias destas pessoas, podem ser as mais adequadas para resolução de problemas e desenvolvimento de ações que podem trazer bons resultados. Por isso, consideramos que a direção do instituto como estando realmente num bom caminho, naturalmente inovando ou alterando as ações de acordo com o contexto.

4.2.2.4 No âmbito de formadores ou corpo docente

Outro tema para análise, e de extrema importância para este estudo, é o do corpo docente do Instituto cujo perfil básico objectivamos conhecer tendo em conta tanto a admissão de formadores na instituição como a forma como promovem a interação cultural entre seus formandos. Na tentativa de alcançar este objectivo, contamos com auxílio de algumas questões em número de quatro.

Na primeira pergunta procuramos saber sobre as qualificações básicas exigidas aos formadores. Para esta questão, tivemos a resposta de E5 que considerou a instituição de ensino em estudo como privilegiada de ponto de vista de qualificações dos seus docentes, na medida em que quase a totalidade dos formadores têm nível superior incluindo sete mestres e, apenas possuía um médio, mas com bastante prática na área que lecciona que tem a ver com ofício (Módulo que tem a ver com atividades manuais como desenho, artesanato, pintura entre outras). Estes formadores segundo nossa fonte, têm experiência bastante comprovada ao nível do ensino primário e de formação de professores, uma vez que a maioria exerce a profissão há mais de 10 anos. A fonte diz que para o recrutamento de formadores para instituição, dá primazia à experiência de pelo menos cinco anos como professor de ensino primário.

A outra questão tinha em vista sabermos sobre a forma de admissão ao corpo docente na instituição. Na qual o E5 informou-nos que é através de escolha, onde, eles identificam potenciais candidatos, entrevistam-nos e, estes devem ser docentes que já estão no sistema. Este recrutamento, segundo a fonte, é feito em coordenação com a direção provincial da educação que faz a transferência para a instituição.

A terceira questão consistia na necessidade de sabermos sobre áreas de formação consideradas cruciais para a admissão ao corpo docente da instituição. Para esta questão, E5 disse-nos que procedem de acordo com o plano curricular de formação de professores onde, dependendo deste plano, verificam-se as áreas específicas em que o candidato foi formado. Desta forma, prossegue E5, quando precisamos formadores para ciências naturais e matemática, admitem-se aqueles que se formaram nas áreas de química, física e matemática. Para o departamento de ciências da educação, procuram-se os formados em psicologia escolar, organização e gestão escolar. Para áreas de ciências sociais e comunicação, admitem-se aqueles que fizeram a língua portuguesa, a língua inglesa, ciências sociais, entre outras áreas relacionadas.

A última questão para o tema que estamos a analisar, tinha em vista entender à forma como os formadores promoviam ou encorajavam a interação dos seus formandos. Para esta pergunta, E5 considera que os formadores promovem a interação, justificada pela proatividade dos mesmos, na medida em que não olham para a carga horária. De acordo com este entrevistado, estes formadores dão aulas, participam em outras atividades como sejam:

orientação ao nível de desporto, ao nível da cultura, formação de grupos culturais, atividades como tratamento de jardim, como se comportar no dormitório, no refeitório e isso ajuda para formação pessoal e social dos formandos. Os outros entrevistados alinham com este ponto de vista, pois consideram que na semana ou tarde cultural, todos formadores independentemente dos módulos que leccionam, têm estado diretamente envolvidos em atividades de índole sociocultural.

Consideramos que a existência de semana ou tarde cultural onde se apresentam as mais variadas manifestações socioculturais de que o nosso país é portador, como aspecto de grande relevância para solidificação da interação cultural dos formandos. É de grande relevância porque segundo as informações obtidas, as atividades culturais, sejam da semana cultural ou tarde culturais, são envolvidos nas apresentações, formandos de todos os quadrantes do país, ou seja, os integrantes dos grupos culturais por exemplo de uma dança originária da região norte, não são apenas desta região, estão igualmente os das regiões centro e sul, e assim por diante. Esta forma de formação dos grupos culturais potencia a apreensão mais sólida, dos conteúdos e significados simbólicos do país como um todo.

4.2.2.5 No âmbito da Escola anexa

O último tema do nosso estudo é o da escola anexa. Pretendíamos saber a sua finalidade e quais as suas contribuições, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos professores em formação. Duas questões nos ajudaram para responder a este objectivo.

Na primeira questão, procuramos saber para que fim, foi criada a escola anexa e qual seria o papel que ela desempenha. Para E1, a Escola anexa é a área pedagógica, é também um laboratório para formar professores e, serve essencialmente para práticas da docência. Sem fugir da opinião da fonte anterior, E2, afirma que a escola anexa foi criada para responder a formação de professores, como um laboratório, uma vez que lá acontecem práticas pedagógicas, estágios, estágios pré-profissionais, onde os formandos são colocados para entrarem em contacto com escola e interagem com diretor. E4 corrobora com as duas fontes anteriores ao afirmar que “nós temos dito que a escola anexa é o nosso laboratório”. Para E5, a escola anexa foi e continua a ser bastante importante e a sua inclusão no interior do instituto e sob gestão deste, porque segundo a fonte, ela é um laboratório pedagógico que, efetivamente serve de experimentação para melhorar a formação de professores.

Na segunda e última questão deste tema, procuramos saber se a escola anexa, traz algum contributo no processo de formação de professores. Duma forma breve, E1 afirma que traz muitos contributos. O mesmo acontece com E2, ao dizer que traz, justificando que ela não é uma escola qualquer porque para além de acolher os alunos do bairro onde se localiza, ela está dentro de um projeto de “formação de professores”

Sendo que para E3, considera que a escola anexa traz contributos porque é onde se aprende as práticas pedagógicas, onde os formandos aprendem: o que é escola, o que é professor, o que é sala. É nela onde os formandos assistem aulas, simulam aulas e vivem na realidade o princípio da sala de aulas.

Enquanto isso, E4 afirma que a escola anexa facilita a realização de práticas pedagógicas daí que é um laboratório. Ainda sobre escola anexa, na óptica de E5 um dos maiores contributos são as discussões que servem de observatório dos aspectos práticos, das aulas teóricas, mas também, a escola anexa é modelo porque, a partir dela, disseminam-se as estratégias de ensino para outras escolas de distritos vizinhos que não possuem instituto de formação de professores.

4.2.3 Apresentação e análise de dados/resultados de inquérito por questionário

O inquérito por questionário constituiu outro método utilizado para a recolha de dados, cujo público-alvo foi grupo de formandos finalistas do mesmo instituto. Os questionários foram distribuídos pelo pesquisador na sala de aulas nos dias 16 e 17 de Maio de 2017, e na presença dos formadores.

Os questionários foram recolhidos três dias úteis depois da sua distribuição. Esta distribuição foi antecedida pela explicação sobre o objectivo e finalidade da pesquisa, como podiam ser preenchidos e garantida de que nenhuma identidade seria conhecida já que o questionário não trazia nenhum espaço de identificação.

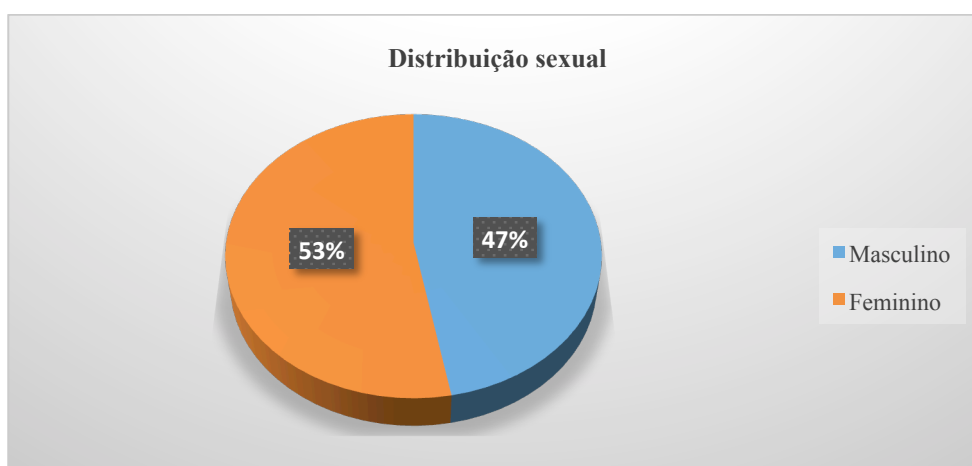
Assim, foram distribuídos 60 questionários para igual número de formandos. Dos 60 questionários recebemos de volta 41 e destes, 34 devidamente preenchidos, 6 não preenchido e 1 mal preenchido. Daí que, trabalhamos com os 34 que estavam devidamente preenchidos. Este cenário de não termos recebido de volta a totalidade dos questionários, confirma uma das fragilidades deste tipo de instrumento. Por outro lado, em parte, pode ser

justificado pelo facto dos finalistas se encontrarem simultaneamente no período de estágio e em aulas.

Cada questionário continha cerca de trinta e cinco questões e foram respondidos por trinta e quatro formandos. Os resultados de cada pergunta estão representados nos gráficos apresentados nas páginas seguintes. Os dados da pesquisa que teve como técnica de obtenção inquérito por questionário, sua análise e interpretação, deve ser quantificada por mais que a grandeza empregue seja simples.

Neste sentido e, para a presente pesquisa, usamos a percentagem como grandeza que nos permitiu fazer tratamento e análise dos resultados obtidos através de questionários aplicados ao grupo três do público-alvo, ou seja, aos formandos do terceiro ano; recordando que nos propusemos para este estudo, três grupos de públicos-alvo, como sejam, alguns membros do corpo diretivo, de corpo docente e de formandos. No total são 32 gráficos e 5 quadros correspondentes aos quatro grupos de questões nomeadamente breve caracterização dos inquiridos (sexo, faixa etária, motivação e o ponto de vista sobre a escolha da profissão docente); diversidade cultural; liderança; formação de professores, corpo docente e por fim, das da escola anexa. As respostas de natureza qualitativa que têm consequências em justificativas de algumas opções dos inquiridos mereceram tratamento respectivo e mais apropriado.

Gráfico 4.1: Distribuição por género dos formandos respondentes



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico acima, está representada a distribuição na variante do género dos formandos que preencheram os inquéritos. Este gráfico consolida a tradição educacional segundo a qual a carreira docente é maioritariamente escolhida por indivíduos de sexo feminino, principalmente nos níveis iniciais. Como pode se observar, 53% dos formandos que preencheram os questionários são de sexo feminino e 47% masculino.

Consideramos este indicador fiável, embora apenas diga respeito ao número de indivíduos de sexo feminino que preencheram os questionários e não ao número de indivíduos que compõem a população estudantil do terceiro ano, ou seja, 111 finalistas.

Sabe-se que neste país, há grande desnível entre alunos dos dois géneros em todos subsistemas da educação, isto é, o sexo masculino tem tido sempre a maior percentagem, tal como descreve Instituto Nacional de Estatística (INE) (2007, p. 24), “em relação ao diferencial por sexo, os dados indicam que os níveis de analfabetismo são mais de duas vezes superiores no sexo feminino, em comparação com o masculino”. INE (2007) indica ainda que, estes diferenciais observados ao nível da província, repetem-se nas áreas urbanas e rurais. Em nossa opinião, este cenário contrasta com os resultados dos censos gerais da população, em que sempre o sexo feminino leva maior percentagem, como ilustra o quadro nº 4.3 abaixo que está representada a população total, masculina e feminina da província de Maputo.

Quadro 4.3: proporção por sexo da população da província de Maputo

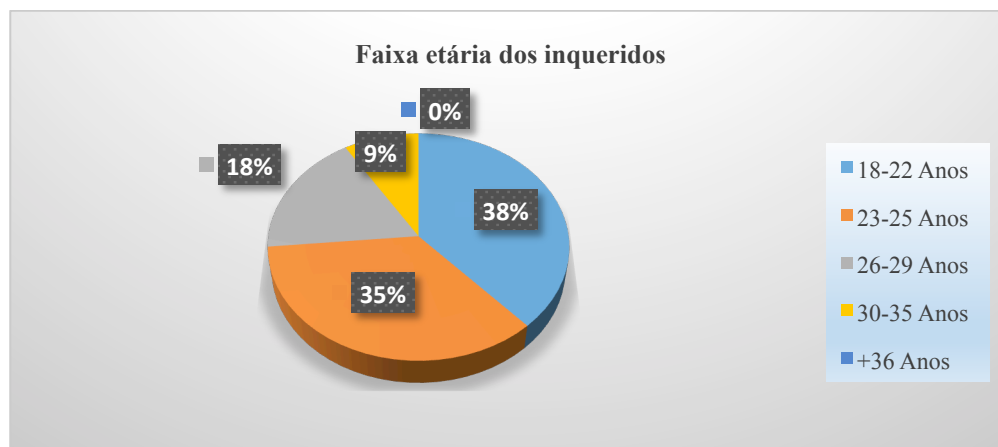
População total província de Maputo	2.507.098	
População masculina	1.178.487	47%
População feminina	1.328.611	53%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (INE) censo 2017

Considerando os resultados representados no Gráfico 4.1, acreditamos que uma nova era está chegar e, se este cenário tender a generalizar-se em todos subsistemas da nossa educação, podemos esperar que num futuro mais próximo, poderá se reverter a situação e surgir o que não tem sido comum nos ingressos escolares, repondo-se a verdade numérica que aparece nos censos, ou seja, mais raparigas que rapazes no sector profissional da educação. Por outro lado, este resultado poderá encorajar mais pessoas de sexo feminino a

ingressar aos vários subsistemas de educação incluindo os de técnico profissional e superior.

Gráfico 4.2: Distribuição por idade do público-alvo



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.2, está representada a distribuição por idade dos formandos que tiveram a oportunidade de preencher devidamente o inquérito por questionário. Os resultados que optamos em perfilar por ordem decrescente em relação a percentagem nos indicam que 38% dos formandos têm idade compreendida entre 18-22 anos, 35% entre 23-25 anos, 18% entre 26-29 anos, 9% entre 30-35 anos e não tendo nenhum dos formandos inquiridos que tenha mais de 36 anos de idade. Verificamos que à medida que a idade aumenta, diminui a percentagem ou o número de formandos.

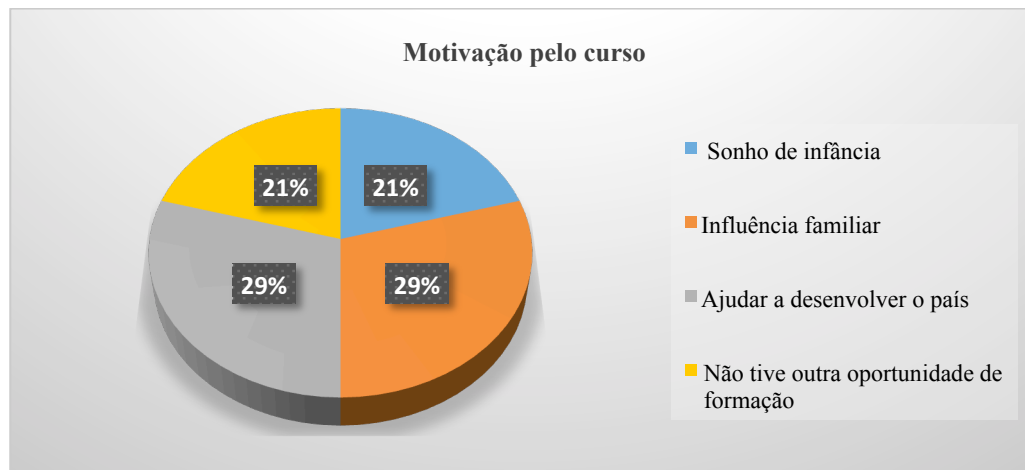
A não existência de formandos com mais de 36 anos, pode ser explicada pelo estatuto geral do funcionário e agentes do Estado, que no seu artigo 12, c) conjugado com artigo 3º nº1 do regulamento do estatuto geral de funcionários e agentes do Estado, preconizam que os candidatos à nomeação para lugares do quadro de pessoal do aparelho do Estado devem ter idade não inferior a 18 anos e não superior a 35 anos.

Atendendo ao factor idade para o ingresso no quadro pessoal do aparelho do Estado, se justifica a faixa etária dos formandos, isto é, porque é que os candidatos ao curso de formação de professores têm uma idade mínima de 17 anos e não superior a 32 anos,². A predominância de formandos cujas idades variam de 18-22, anos 38%, seguida de 23-25 anos 35%, pode estar relacionada com este factor, pois, com esta faixa etária, os formandos

² Esta informação já nos tinha sido fornecida no início dos contactos com a instituição quando procurávamos saber sobre os requisitos exigidos aos candidatos para este curso

não correm risco de concluir o curso com idades que não os permitam ingressar no aparelho de estado, ou seja, 35 anos.

Gráfico 4.3: motivos de escolha do curso de formação de professores



Fonte: dados de pesquisa

Os resultados do Gráfico 4.3 indicam as motivações que fizeram com que os formandos optassem pelo curso de formação de professores dentre vários outros cursos existentes no país. Regista-se 29% dos formandos que afirmam que optaram pelo curso de docência pela influência familiar e em igual percentagem os que dizem pretender ajudar o país a desenvolver. Por outro lado, observa-se o registo de duas extremidades opostas e com a mesma percentagem ou seja, 21% afirmam terem optados pela docência porque constituiu o sonho de infância que foi crescendo até a data de admissão, e outros 21% que afirmam que a falta de outra oportunidade de formação, fez com que optassem pela docência.

Este último cenário pode ser considerado de preocupante porque, estes futuros professores, depois de conclusão do curso e começarem a trabalhar, poderão não resistir assim que tiverem outra oportunidade de emprego. Isto não significa que dentre eles não possa existir alguns que venham a se identificar com a profissão docente. Apenas estamos a fazer uma análise sob ponto de vista potencial e não real, uma vez que algumas vezes aprende-se a gostar e até amar uma profissão antes não imaginada.

Sabemos que não temos verdade plena do que atrás dissemos uma vez que, alguns depois de estarem a exercer a profissão podem vir mudar de ideias, mas existe possibilidade desse cenário acontecer. Em síntese, três opções que somam 79% dos inquiridos, não sendo uma

verdade absoluta de que irão encarar a profissão de forma brilhante, mas têm o potencial de serem docentes que poderão acarinhar a carreira.

Gráfico 4.4: opiniões sobre a escolha pelo curso de formação de professores



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.4 acima, pudemos observar que esmagadora maioria ou seja, 91% dos formandos que tiveram a oportunidade de preencher os questionários, são de opinião de que vai valer a pena se formar como professores, contra apenas 9% que são de opinião contrária. O resultado deste gráfico alivia até certo ponto, a incerteza dos 21% do gráfico anterior que afirmaram terem optado pelo curso de formação de professores porque não tiveram outra oportunidade. Dissemos que alivia porque, dos 21% da incerteza do gráfico anterior, caíram para 9% neste, aumentando em 12% ou seja, 79% para 91% de pensamento positivo sobre a futura carreira docente dos formandos. Isto não significa que os resultados dos dois gráficos são interdependentes do tipo causa-efeito, mas é possível relaciona-los de formas que nos permite dizer que apesar de 21% dos inquiridos do gráfico número 4.3 terem tido que estavam no curso devido a falta de outra oportunidade de formação, no gráfico subsequente mostra que alguns são de opinião de que a profissão poderá valer-lhes a pena. No quadro que segue, estão apresentadas as justificativas das duas opções constantes no gráfico 4.4, pese embora oito inquiridos não tenham justificado as suas opções.

Quadro 4.4 justificativa das opções do gráfico 4.4

Justificação das opções	Respondentes
Sem explicação	8
Gosto de ensinar e aprender com os outros, dar aulas é apaixonante	3
Retribuir aos professores que me ensinaram	2
Sinto-me alguém na sociedade e feliz com profissão	2
Aprendizagem contínua e estabelecimento de ponte para os objectivos posteriores	2
Ajudar a população, reduzir analfabetismo e promover Moçambique melhor	8
Será bom ensinar com qualidade	2
Garantia de emprego no aparelho do estado Poderei ter outra oportunidade	3
Gosto muito de crianças	2
Garantirá a renda familiar	1
É uma profissão e carreira nobre	2
Total	34

Fonte: dados de pesquisa

Observando o quadro 4.4 acima, nota-se uma variedade de justificações das opções escolhidas pelos nossos respondentes dos questionários. Oito inquiridos não se posicionaram nem porque acham que valerá ou não a pena formação como docente. No entanto, nenhuma justificativa revela o porque não valerá a pena o curso de formação de professores.

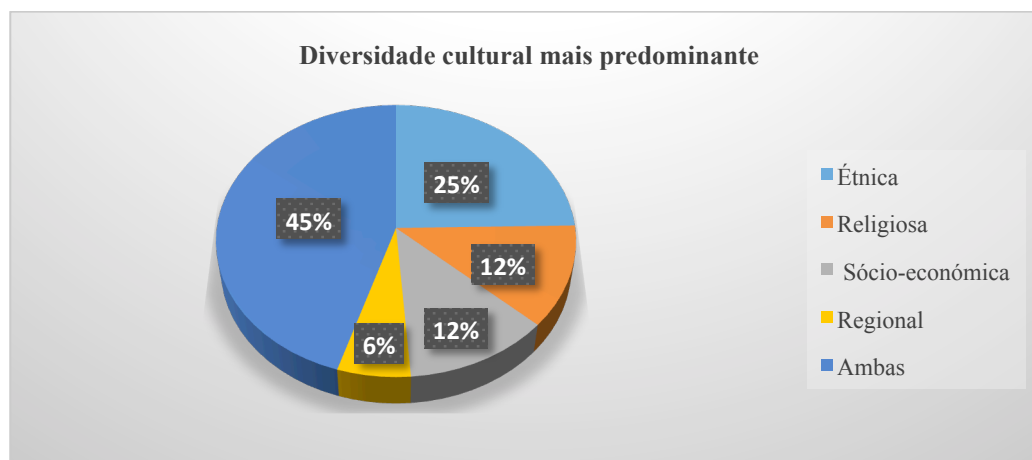
Pelo sentido das justificativas podemos afirmar que parte dos que não tiveram nenhum pronunciamento, são aqueles que optaram pelo não, embora reconheçamos que existem alguns que responderam que valerá a pena, mas por algum motivo não justificaram as suas opções. Duma forma geral, consideramos promissores os posicionamentos dos nossos respondentes na medida em que, 22 dos 34 formandos têm perspectivas de que farão e estão cientes da importância do papel que irão desempenhar depois de formação.

Eles estão ainda cientes da responsabilidades que os espera, pelo menos olhando pelas justificativas. Para os quatro formandos que têm objectivos tais como “garantia de emprego no aparelho do estado, obter outra oportunidade e Garantir a renda familiar”, julgamos normais estes posicionamentos, porque no nosso entender, nem todos conseguem ingressar numa profissão dos seus sonhos, mas depois que nela estejam inseridos, acabam

por acarinha-la a ponto de não querer mais abandonar por mais que apareça outra oportunidade. Ainda com a mobilidade profissional existente no aparelho do estado moçambicano, estes podem mudar de um ministério para outro de acordo com suas preferências desde que haja necessidades em pessoal com idênticas qualificações nesse ministério ou sector pretendido.

Ao nosso ver, estes objectivos não garantem que estes formandos sejam profissionais apaixonados pela carreira docente, porque tudo está a volta de garantir a renda, emprego e procura de novas oportunidades a partir da profissão docente. Este tipo de pensamento, não nos permite assegurar que estes serão bons professores e/ou professores comprometidos, porque ao nosso ver, a qualquer momento que surgir outra oportunidade poderão abandonar a educação, ou pior, enquanto essa oportunidade não surge, estes serão vulneráveis à prática de ações ilícitas, “que o nosso raciocínio esteja equivocado ou mesmo errado para o bem e o desenvolvimento da educação”.

Gráfico 4.5: opinião sobre diversidade cultural mais predominante na instituição



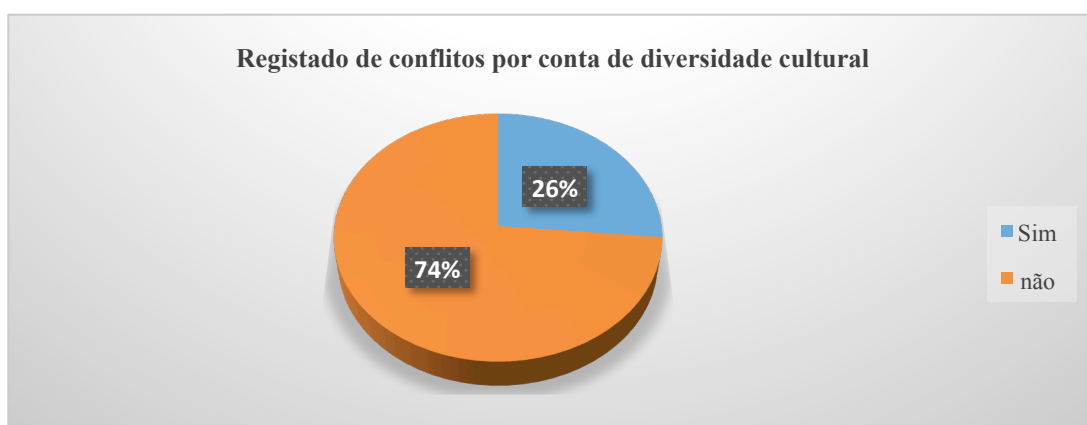
Fonte: dados de pesquisa

Os resultados apresentados no gráfico acima, traz-nos informação sobre a existência de diversidade cultural no instituto de formação de professores. Isto significa que manifestações socioculturais com particularidades distintas são um facto na instituição. O gráfico nos indica que 45% dos inquiridos consideram que ambas são predominantes; 25% são de opinião de que a diversidade étnica predomina; 12% afirmam que a religiosa é que tem predomínio; igual percentagem considera que a socioeconómica é a que se verifica mais e 6% consideram que é a diversidade regional que comanda. Não tendo muitos

aspectos por comentar sobre os resultados deste gráfico, diríamos que, embora exista dispersão nos pontos de vista dos nossos inquiridos, eles estão cientes de que naquela instituição, estão patentes as diversidades culturais e as particularidades individuais dos sujeitos.

Estas particularidades fazem sentido e são uma das razões de ser das instituições educacionais, pois, a não existência da diversidade cultural numa instituição educativa nacional seria de estranhar dada a pluralidade cultural de Moçambique. Nem a educação muito menos a humanidade não desenvolveria, pela monotonia e falta de comparação das semelhanças e particularidades dos atores. Neste processo, aprende-se e apreende-se aquelas manifestações que são socialmente aceites, mas é necessário respeitar aquelas que nos parecem incomuns, para evitar conflitos entre as culturas. Os resultados mostram que os formandos estão cientes da existência diversidade no Instituto.

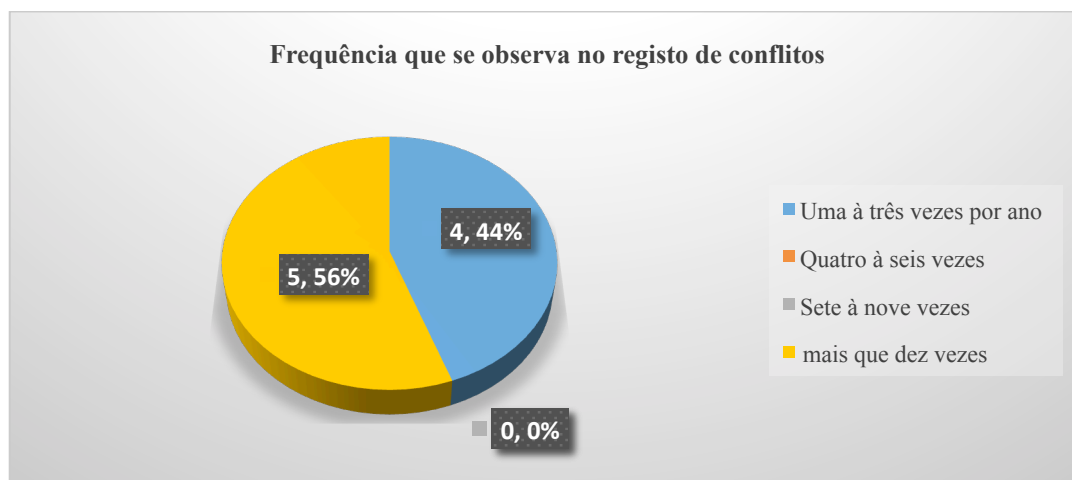
Gráfico 4.6: opiniões sobre o registo de conflitos por conta de diversidade cultural



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico acima, estão apresentados resultados sobre possíveis ocorrências de conflitos que têm como a gênese a diversidade cultural. Como se pode observar, a maioria dos respondentes ou seja, 74% afirma que nunca viu o registo de conflitos por conta da diversidade cultural. Enquanto isto, 26% dos inquiridos responderam que já presenciaram situações conflituosas. O gráfico seguinte indica a frequência de ocorrências de conflitos.

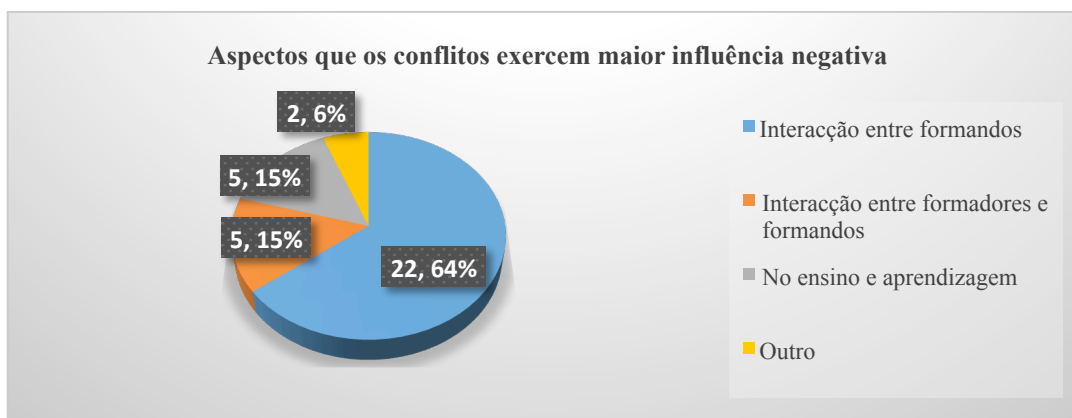
Gráfico 4.7: com que frequência se observa conflitos



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico acima é a continuidade do gráfico anterior e estão apresentados resultados de frequência da ocorrência de conflitos. Apenas respostas de 9 formandos que admitiram a ocorrência de conflitos no gráfico anterior que correspondia a 26%, são as que foram tidas em conta neste gráfico. Desta forma, 56% afirmam que os conflitos, ocorrem mais que dez vezes por ano, enquanto 44% acreditam que ocorrem uma à três vezes por ano. Enquanto isto, outras duas opções não mereceram indicação dos nossos inquiridos.

Gráfico 4.8: aspectos potenciais ou reais que os conflitos exercem maior influência negativa



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico acima estão representados resultados sobre aspectos que os nossos inquiridos acham que os conflitos exercem maior influência negativa. A maior parte dos respondentes

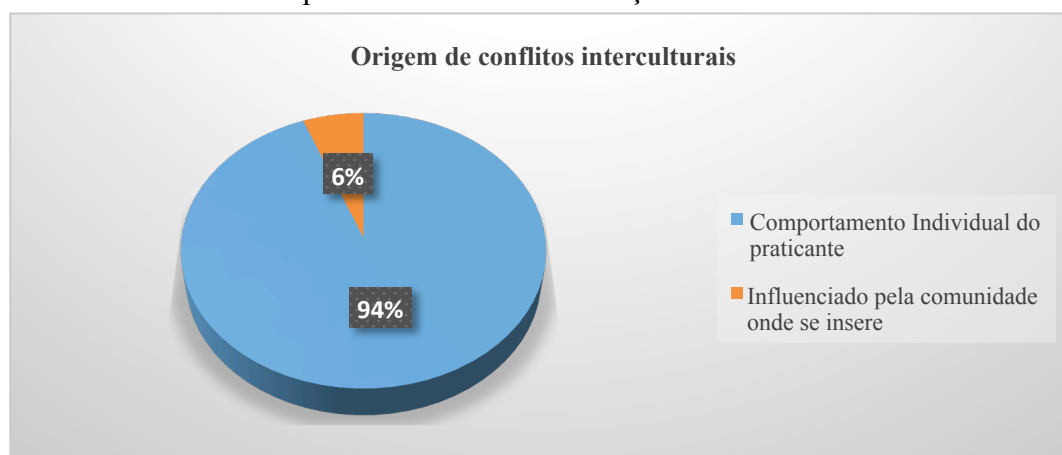
ou seja, 64% consideram que os conflitos minam a interação harmoniosa entre formandos, pois, o fenómeno cria intriga e desconforto no seio dos mesmos formandos. Enquanto 15% deste público-alvo, consideram que os conflitos incidem mais na interação formandos-formadores e igual percentagem dos formandos está convicta que os conflitos exercem mais influência negativa no ensino e aprendizagem e por fim, 6% acham que os conflitos afectam negativamente em outros aspectos diferentes dos três primeiros, nomeadamente, (entre formandos e pessoal não docente e não percepção de línguas maternas de outrem).

Ao nosso ver, este aspecto de mal-entendidos movidos por línguas, reforça ao da influência negativa que os conflitos exercem sobre a interação entre formandos e explica as opções dos 64% dos inquiridos por mesmo elemento, (influência negativa na interação entre formandos).

É curioso que os 25 dos inquiridos, ou seja, 74% dos que afirmaram no gráfico 4.6 não ter alguma vez deparado com registo de conflitos na instituição, neste gráfico 4.8, assumem o registo de conflitos pois, indicam os aspetos sobre quais os conflitos exercem mais influência negativa. Ao admitirem esta influência negativa se analisado de forma superficial, pode significar que assumem a ocorrência de conflitos socioculturais na instituição.

Mas se analisada com mais cautela, pode nos levar pelo menos a duas possibilidades destes posicionamentos opostos: i) devido o factor tempo que anteriormente afluamos, uma vez que na altura da pesquisa os formandos inquiridos estavam a estagiar e a ter aulas em simultâneo, podem não terem percebido melhor que as escolhas contrariavam as respostas anteriores e; ii) por medo de se pronunciar sobre os conflitos temendo represálias, apesar de termos assegurado que ninguém saberia sobre a autoria das respostas, podem não terem confiado este apelo.

Gráfico 4.9: causas de preconceitos e discriminação



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.9 indica as causas ou origem do registo de preconceitos e discriminação na instituição, como os resultados indicam, a maioria dos respondentes 94% apontam para comportamento individual dos praticantes deste fenómeno, pois em nenhum momento pelo menos daquilo que é comportamento e forma de ser de moçambicanos, se encoraja a discriminação do outro. Por outro lado, 6% dos respondentes acham o praticante de preconceito e descriminação é influenciado pela comunidade que o mesmo se insere. Sem pretendermos apoiar um ou outro posicionamento dos nossos respondentes, diríamos que os dois têm suas razões, porque, apesar de reconhecermos que geralmente ninguém é educado para discriminar outrem, existem alguns focos que essa prática é feita.

Não chegam a ser situações que possam pôr em causa a convivência harmoniosa de uma sociedade como um todo mas, nas nossas vivências quotidianas, verificamos que existem algumas pessoas no nosso país, que alimentam ações preconceituosas e discriminatórias, onde algumas inventam expressões pejorativas, procurando disseminar mal-entendidos para ver outrem a ser descriminado.

As consequências deste tipo de ações têm sido evidentes na sociedade moçambicana, como por exemplo, algumas pessoas de determinadas origens tribais que não podem contrair matrimónio entre elas por serem de etnias diferentes. Se por eventualidade isso venha a acontecer, a parceira ou parceiro é rejeitado no seio da família e com probabilidade de não ter visitas de suas famílias na residência deste casal. As justificativas apresentadas no quadro que se segue, ilustram estes posicionamentos.

Quadro 4.5 Justificação das opções escolhidas

Justificação das opções	Respondentes
Sem explicação	11
Ignorância porque nunca se incentivou discriminação daí que não há razão de discriminação, ela está na mente de quem pratica	6
Há grupos étnicos que se odeiam e pessoas que discriminam os de norte e centro	4
Forma e diferenças na educação, cada um é educado à sua maneira considerando a sua origem	6
Cada individuo tem seu comportamento e sabe o certo e o errado, daí que preconceito e discriminação depende da pessoa como foi criada	7
Total	34

Fonte: dados de pesquisa

O quadro 4.5, apresenta vários pontos de vistas dos inquiridos, pese embora onze destes não tenham justificado suas opções. Seis dos que justificativas consideram que o fenómeno discriminação e preconceito, deriva da ignorância dos seus praticantes, porque segundo os mesmos, ninguém incentiva a discriminação, ela está na mente de quem a efetiva.

Outros quatro formandos indicam que existem grupos étnicos que se odeiam e outros que discriminam indivíduos das regiões norte e centro. Esta indicação reforça o nosso ponto de vista que deixamos patente ao analisar os resultados do gráfico nº4.9. Seis formandos consideram que a forma e as diferenças de educação dos indivíduos como sendo causas que fazem com que haja discriminação, considerando que cada um é educado de maneiras diferentes e segundo sua origem. Sete dos inquiridos e que tiveram a oportunidade de justificar as suas respostas, são de opinião de que, cada individuo tem seu comportamento e sabe o certo e o errado, daí que preconceito e discriminação dependem da pessoa como foi criada.

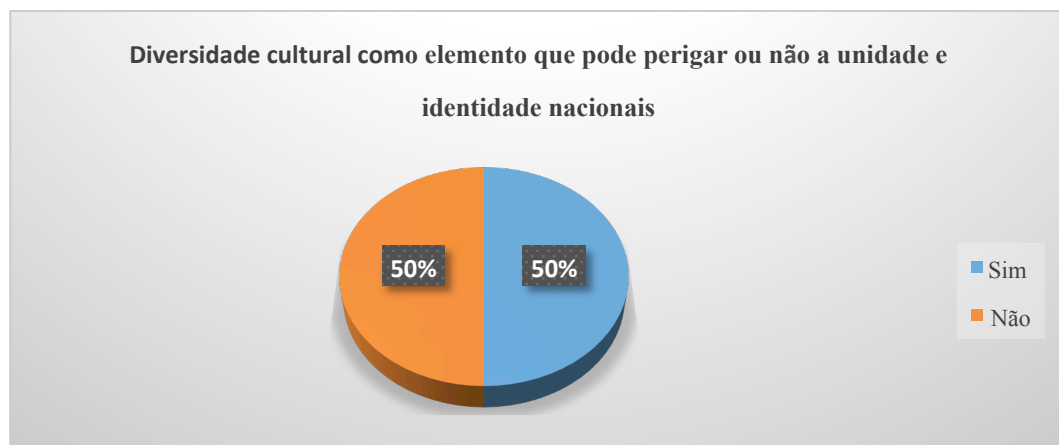
Nestes pontos de vistas há um aspecto a reter e que consideramos importante para este estudo e outros estudos que vierem a ser feitos, é o facto de alguns respondentes apontarem que existem grupos étnicos que se odeiam e outros que discriminam os de norte e centro, querendo-se dizer de forma implícita, que os sujeitos da região sul discriminam os das duas outras regiões.

Este sentimento pode parecer muito particular e insignificante, mas esta insignificância pode não ser no seu verdadeiro sentido da palavra. Este pode ser sentimento de muitos indivíduos das regiões aqui mencionados. Este ponto de vista de que algumas pessoas do sul discriminam os do centro e norte, já tinha sido manifestado por alguns dos nossos entrevistados, embora igualmente de forma implícita.

Para elucidar este pensamento, apoiamo-nos nos resultados de depoimentos de um dos nossos entrevistados que apontava que os indivíduos de Maputo, como sendo os que mais têm complexo de superioridade, o que culmina com atos preconceituosos e discriminatórios aos indivíduos oriundos a partir da província de Inhambane e regiões centro e norte.

Note-se que, já aparece outro cenário, a província de Inhambane pertence à região sul, mas alguns naturais desta, se sentem discriminados. Ainda numa das entrevistas, uma das nossas fontes, afirmava com certa propriedade que, os formandos oriundos de Inhambane e regiões centro e norte, eram muito respeitosos e culturalmente ricos. Sobre este assunto, somos de opinião de que deve merecer outro tratamento através de mais debates políticos, sociais e sobretudo académicos.

Gráfico 4.10: possibilidade da diversidade cultural perigar a unidade e identidade nacionais



Fonte: dados de pesquisa

Uma das medições que a pesquisa precisava de fazer, foi a de se existência de diversidade cultural podia ou não, perigar a unidade e identidade nacionais. Os resultados são os que observamos, 50% dos respondentes responderam categoricamente que sim e a outra

metade respondeu que não. Uma resposta semelhante, já tinha obtido dos nossos entrevistados, quando responderam a mesma questão.

Ao nosso ver, esta é uma questão que igualmente deve merecer mais debates políticos e académicos. Poderia aqui nos questionar a nós próprios embora reconheçamos que são perguntas que podem ter várias respostas às vezes não satisfatórias. Será que existe a unidade nacional? Se sim em que medida ela é forte ou fraca? E se não, o que deve se fazer para que de facto se fortaleça? E a identidade nacional, como se manifesta dentro do território nacional? Será que teremos identidade nacional com pensamentos que nos fazem dividir do que unir? Será que a divisão administrativa nos confunde pensando que as regiões norte, centro e sul são territórios distintos? E as províncias? E os distritos? E os municípios? E o mais importante, no nosso ponto de vista, de que forma a Educação e a formação de professores pode contribuir para fortalecer a unidade nacional? Qual o papel e o lugar da Educação neste debate?

São questões intermináveis que podem ter possíveis respostas igualmente intermináveis. De facto a unidade nacional é um dos aspectos que tem merecido referências quase obrigatórias nos discursos políticos desde que foi proclamada a independência de Moçambique. No entanto, os resultados práticos não têm sido visíveis para responder positivamente estes discursos teóricos.

Não estamos a dizer que os discursos não produzem resultados, estamos sim a dizer que estes não são de grandeza dos discursos teóricos, o que nos remete à uma reflexão mais profunda, sobre o que deve estar a falhar e, que acreditamos ser a incipiente transformação de discursos em algo visível e prático. Isto significa que existe unidade nacional frágil devido a esta fragilidade, ainda existem entre moçambicanos, preconceitos e discriminação 42 anos depois da independência nacional. Dai que, precisamos que os discursos sobre a unidade nacional estejam em pé de igualdade com a sua operacionalização prática, só assim, poderemos alcançar a unidade nacional mais forte.

Gráfico 4.11: Ações que a instituição deveria desenvolver mais em prol da diversidade cultural

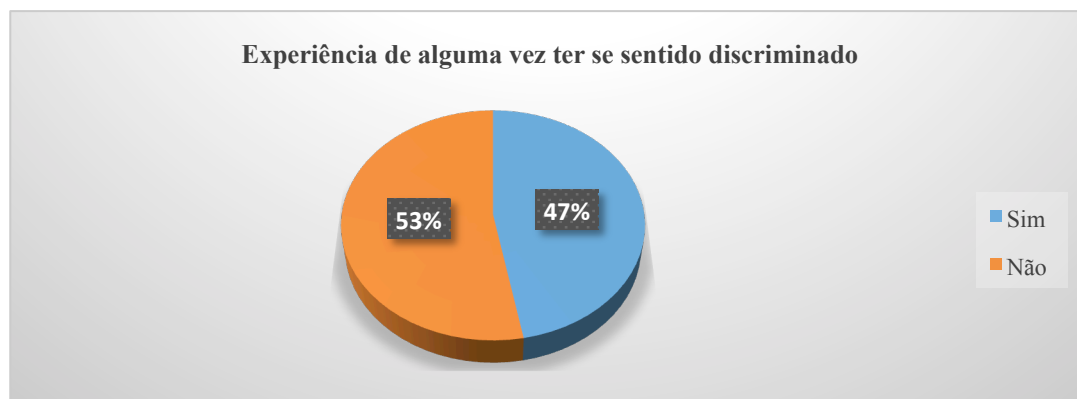


Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.11, estão representados os resultados relativos às ações consideradas de maior impacto para a harmonia entre as culturas. Verificamos que 50% dos formandos inquiridos consideram a promoção de mais intercâmbios étnico-culturais, como sendo aquilo que a instituição deveria dar mais primazia, seguido de mais incentivos para a interação cultural com 29%, depois a criação de disciplina ou módulo sobre interculturalidade, com 12% e, por fim, mais tempo de aulas de relações sociais com 9%.

Estes resultados propõem um grande desafio ao instituto pois, para se promover intercâmbios culturais e incentivos para interação cultural, é necessário que pelo menos no momento dos estágios, os formandos sejam movimentados para outras regiões do país como forma de apreender, com mais profundidade, as manifestações culturais existentes por todo país. Aliás, esta foi um dos aspectos que os nossos entrevistados colocaram como sendo de grande importância, pois, a troca de formandos para estágios profissionais, permitiriam aos futuros professores ter visão mais sólida sobre a riqueza cultural que Moçambique comporta. A possibilidade de criação de módulo sobre interculturalidade, não está descartada tal como não foi descartada a ponderação de mais tempo de aulas de ciências sociais.

Gráfico 4.12: se em alguma vez os formandos se sentiram discriminados



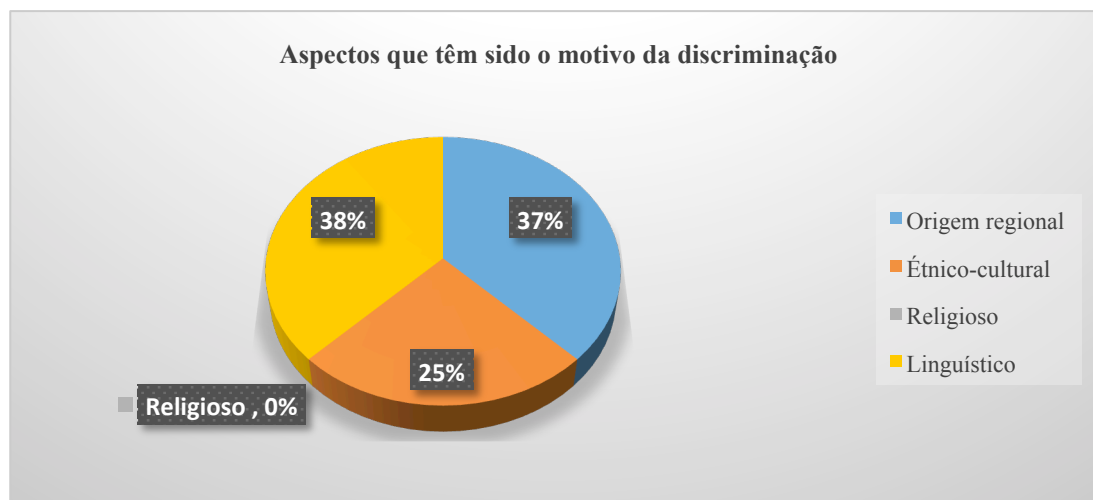
Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.12, apresenta resultados dos formandos terem sofrido ou se sentido em alguma ocasião discriminados. Observamos que 53% dos formandos inquiridos nunca perceberam que estão sendo discriminados, enquanto 47% afirmaram que já passaram por esta experiência.

A percentagem afirmativa é significativo, donde, alguma coisa deve ser feita pela sociedade em geral e o instituto em particular, para que esta taxa se reduza, pois precisamos compor uma sociedade moçambicana livre de preconceitos e discriminação.

Atendendo a que estamos a falar de indivíduos que num futuro mais próximo estarão inseridos num ambiente escolar, sendo atores de importância qualificável para o sucesso escolar e por consequência de todo o sector da educação, estes não devem carregar consigo experiências preconceituosas, sob pena de replicá-las nas escolas onde estiverem colocados. Assim, somos de opinião de que todos atores que se encontram no Instituto de Formação de Professores em estudo e não só, devem dar o seu máximo no sentido de potenciar atividades de sensibilização tendente à uma educação livre de preconceitos e discriminação. Para o efeito, é indispensável que esta sensibilização seja acompanhada por ações concretas como é o caso de atribuição aos formandos, de mais atividades de investigação versadas para aspectos socioculturais, com enfoque na importância da interação cultural. De igual modo, é necessário que os formandos sejam encorajados a obter mais informações sobre os perigos potenciais da falta desta interação na vida económica, social e política do país.

Gráfico 4.13: Motivos mais frequentes de discriminação são mais patentes



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.13, estão representados resultados sobre os pontos de vistas dos formandos relativamente aos aspectos onde a discriminação tem mais incidência. Como se pode observar, 38% das nossas fontes consideram que a língua sofre mais discriminação, enquanto 37% afirmam que a proveniência em termos regionais aumenta o risco de ser discriminado, sendo que 25% elegem aspecto étnico-cultural como aquele que a discriminação mais incide e, por fim, a religião não mereceu nenhum posicionamento dos respondentes.

Estes dados, nos sugerem os seguintes pontos de vistas: quando atrás nos debruçamos sobre a origem de preconceitos e discriminação, tivemos ocasião de referenciar alguns pontos de vistas de alguns inquiridos e também entrevistados dizendo que alguns grupos étnicos se odiavam e discriminavam pessoas oriundas das regiões centro e norte. Analisando os resultados do gráfico 13, podemos afirmar que estes reforçam os posicionamentos anteriores, pois, a questão regional tem estreita relação com a língua, uma vez que cada região, província ou distrito, tem suas especificidades socioculturais e linguísticas.

O aspecto religioso não mereceu posicionamento dos nossos inquiridos, porque nesses locais, existem as mesmas religiões com maior ou menor incidência, daí que por mais que estes não pratiquem uma dada religião, ela não constitui um elemento estranho para

maioria as pessoas, pois, quase todas religiões estão representadas em cada um dos locais (região, província ou distrito).

Gráfico 4.14: vontade de abandonar a formação por conta de discriminação



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.14 nos traz resultados da questão que tinha em vista aferirmos o grau que a discriminação impactava negativamente sobre a mente dos formandos a ponto de pensarem em abandonar o curso. Os resultados aqui presentes indicam-nos que a esmagadora maioria dos formandos ou seja, 97%, nunca pensaram em abandonar o curso por motivos relacionados com a descriminação e preconceito, o que significa que encaram o fenómeno de forma responsável, pese embora os machuque moralmente. Enquanto uma minoria de 3%, pensou em abandonar o curso, mas felizmente não chegou a fazê-lo.

A partir destes resultados tiramos duas ilações curiosas sobre o comportamento dos nossos inquiridos perante fenómeno em análise. Em primeiro lugar, eles afirmam que manifestações preconceituosas e discriminatórias são realidades na instituição e são percebidos por uma razoável percentagem dos respondentes. Em segundo lugar, apesar da percepção deste mal, a maioria dos inquiridos em nenhum momento pensaram em abandonar o curso, encarando o fenómeno como mais um obstáculo superável e, mesmo aquela minoria que pensou em desistir do curso não o fez. Este comportamento dos formandos, revela que estão comprometidos pela causa docente.

Gráfico 4.15: se alguma vez discriminaram alguém

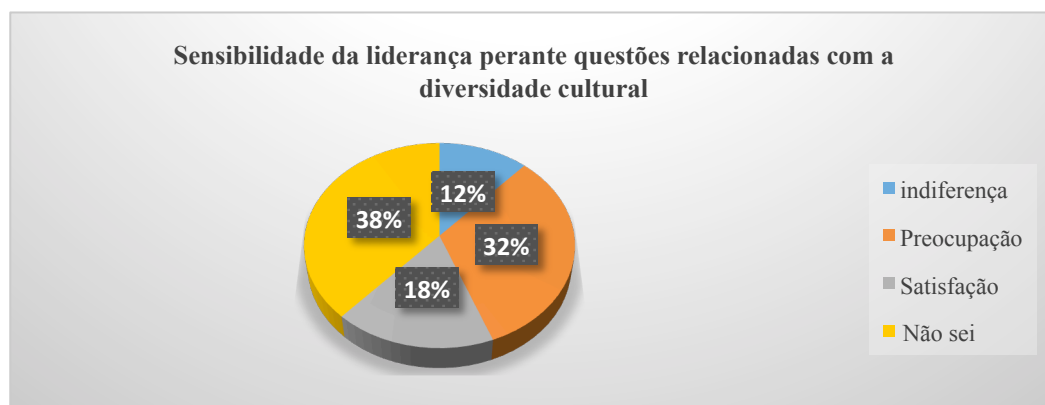


Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.15 proporciona-nos resultados sobre se os nossos inquiridos alguma vez discriminaram outrem. Como era de esperar, já que muitas pessoas nunca assumem que praticam atos reprováveis pela sociedade, as respostas indicam que, 97% dos inquiridos afirmam que nunca discriminaram o próximo, enquanto 3% assume ter discriminado.

Nota-se aqui, que muitos não assumem quando o assunto tem a ver com algo que não dão prestígio, se calhar se a pergunta fosse inversa, ou seja, tivéssemos questionado que aceitavam acolher qualquer pessoa independentemente da sua língua, origem étnico ou cultural, poderíamos obter quadro igualmente inverso, ou seja, o sim com maior percentagem que o não.

Gráfico 4.16: Comportamento da liderança do instituto perante a diversidade cultural

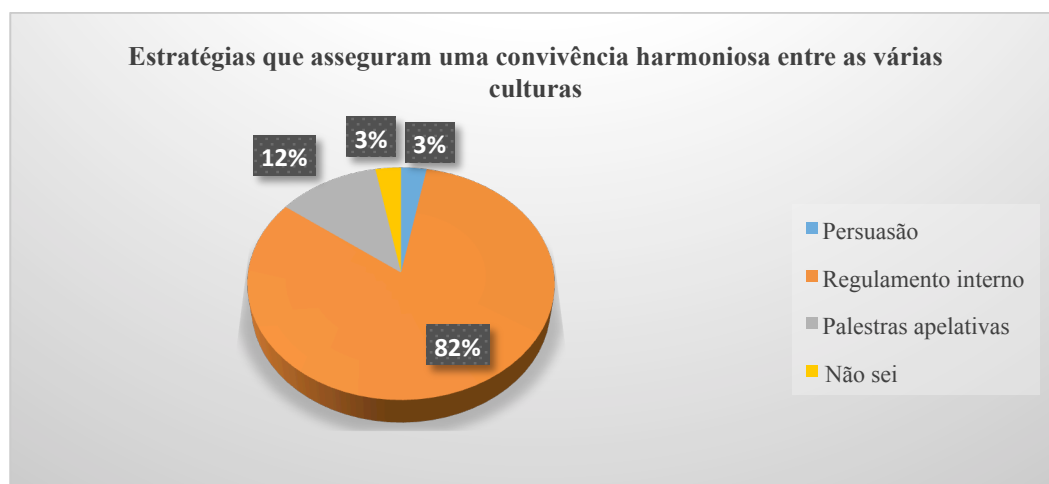


Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.16, estão representados os resultados sobre a sensibilidade da liderança do instituto sob ponto de vista da diversidade cultural. De acordo com estes resultados, 38% dos inquiridos não sabem que sensibilidade a liderança tem em relação a diversidade cultural, 32% afirmam que face à diversidade cultural na instituição, a liderança encara-a com certa preocupação, enquanto 18% consideram que a liderança encara a diversidade cultural com satisfação e, por último, 12% dizem que a liderança do instituto encara a diversidade com indiferença. Estes resultados revelam que 38% dos respondentes, podem não ter domínio ou percepção das ações decorrentes sobre a liderança ou não presta atenção ou então não entendem-nas, ou seja, não têm noção do que é liderança. Ainda pode ser que de facto, não existem ações desenvolvidas sobre assunto, o que a ser o caso, necessitaria de reforço em matéria de liderança ao longo de formação.

Comparados com os resultados das entrevistas, em que todos os entrevistados nos disseram que a liderança do instituto encarava com optimismo e satisfação a diversidade cultural, nestes resultados apenas 18% dos nos nossos inquiridos, coincidem com os de entrevistas. Entendemos que cada um pode fazer leituras dos fenómenos dependendo como este percebe e do seu posicionamento para observar os fenómenos. A disparidade dos resultados, foi a principal razão que nos levou a diversificar tanto, os instrumentos de recolha de dados, quanto os grupos do público-alvo, que era para aferirmos até que ponto, as questões semelhantes dirigidas aos grupos diferentes, trar-nos-iam resultados igualmente semelhantes ou então diferentes e isso aconteceu nesta questão.

Gráfico 4.17: estratégias tendentes a convivência harmoniosa entre culturas



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.17, estão representados os resultados referentes às estratégias da liderança que asseguram convivência salutar dos grupos étnicos existentes no instituto. Quatro opções estavam à disposição dos inquiridos, destas, o regulamento interno com 82% constitui o instrumento dito como mais disciplinador e sensibilizador dos formandos, seguido de palestras com 12% e por fim com 3% cada, aparecem a persuasão e o não sei.

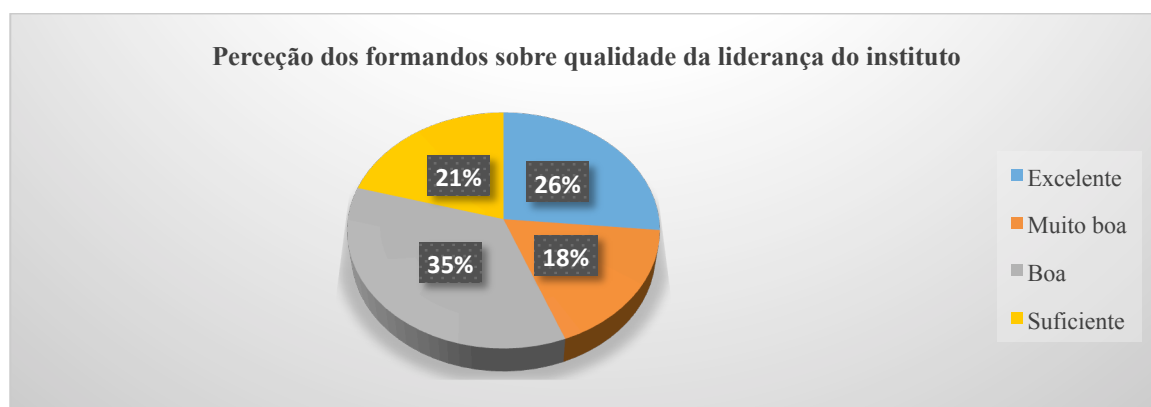
Estes resultados, assemelham-se aos que obtivemos nas entrevistas, onde quase a totalidade dos nossos entrevistados, apontavam o regulamento interno como sendo o que mais ajudava para mudança de comportamento dos formandos permitindo que estes convivessem de forma harmoniosa. Esta aparente convivência harmoniosa, pode ser enganosa, pois, não há como garantir perpetuação desta forma de ser e de estar fora do recinto institucional. Isto pode significar que a direção do instituto, não desenvolve ações substanciais em prol desta convivência, recorrendo em demasia ao regulamento para manter a ordem institucional.

Sabe-se que o regulamento é um documento que só lembramos quando lemos ou alguém faz leitura para nós, mas depois de algum tempo podemos esquecer, principalmente se for um documento de obrigações como é o caso. Queremos dizer que o regulamento nestas circunstâncias aparece como um elemento repressivo, pois, os formandos devem cumprir a todo custo, sob pena de perder a oportunidade de formação caso não cumpram.

Não queremos aqui dizer que o regulamento não é importante, antes pelo contrário, todas organizações devem ter seus regulamentos para melhor funcionar e cumprir com suas missões. Mas, para além de regulamento, que é algo escrito, poderia potenciar-se mais em algo não escrito e mais memorável, como é o caso da cultura organizacional que favoreça a troca de impressões, experiências, mais intercâmbios entre culturas (que foi mais pontuado no gráfico 4.11), as palestras culturais, em fim, todos aspectos de execução prática.

Sabe-se que estas atividades têm tido lugar na instituição, mas precisam de ter mais relevância e mais tempo de realização. Precisamos de algo prático, algo que os formandos podem aprender, apreender e reter nas suas memórias por muito tempo, algo que pode fazer parte da sua vida, estamos a falar da aplicação prática dos quatro pilares da educação apresentados pela UNESCO (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos com os outros e Aprender a ser).

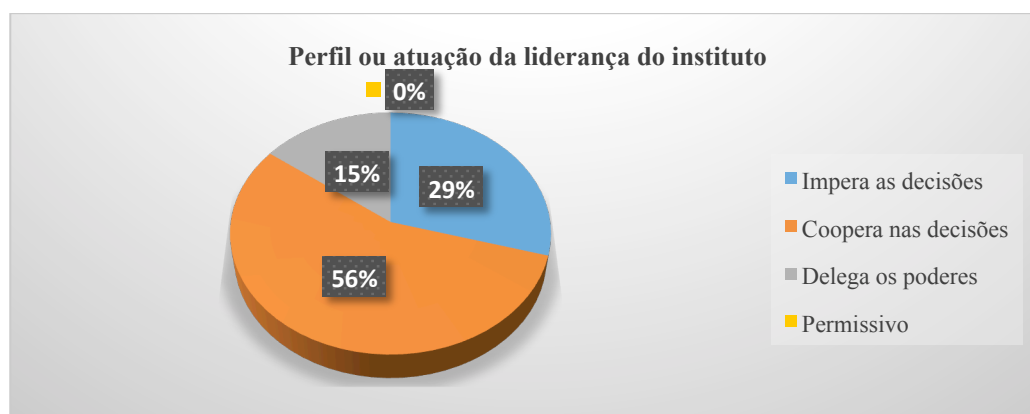
Gráfico 4.18: caracterização da liderança do instituto sob ponto de vista de qualidade



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.18 acima, estão representados os resultados sobre a percepção dos formandos sob ponto de vista da qualidade da liderança do instituto. Como se pode observar, numa forma geral, podemos considerar que a liderança do instituto está num bom caminho, pelo menos na opinião dos formandos que responderam à questão, se partirmos de princípio de que a soma de excelente, muito boa e boa resulta em 79%, contra 21% dos formandos que consideram de suficiente. Esta tendência da liderança da instituição pode ser considerada como estando a exercer positivamente a sua função.

Gráfico 4.19: caracterização do perfil ou atuação da liderança do instituto



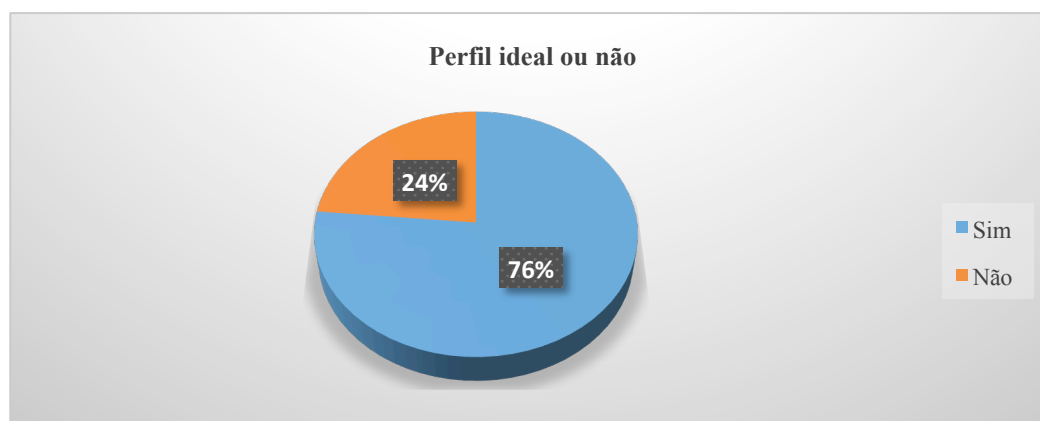
Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.19 estão patentes os resultados sobre o perfil da liderança do instituto sob ponto de vista dos formandos. Observados que os resultados deste gráfico, nos remetem à análise de que a liderança da instituição reúne duas ações que se tem recomentado para

organizações que precisam de prosperar, nomeadamente; cooperações na tomada de decisões, pois, 56% dos inquiridos atribuem este perfil, sendo que a delegação de poderes aparece com 15%. Por outro lado, 29% dos inquiridos têm uma visão diferente, considerando que a liderança do instituto impera decisões³, enquanto nenhum optou por permissivo.

Neste caso concreto, entendemos que a imposição de decisões tem em vista corrigir os possíveis comportamentos desviantes de formandos renitentes para manter o normal funcionamento da instituição. Verificamos ainda que a liderança não é considerada permissiva e de alguma forma com certa razão, pois, se assim fosse e tratando-se de uma instituição de formação que pode comportar temperamentos distintos, sua gestão poderia se tornar num caos, porque cada um faria o que bem entendesse e, isso seria prejudicial para próprio processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 4.20: opiniões se o perfil da liderança é ou não ideal



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.20, traz-nos indicadores sobre o perfil da liderança e verificamos que 76% dos formandos inquiridos consideram que o perfil é o ideal sendo que 24% são de opinião de que não. Estes resultados, mostra-nos que é aceitável a forma que a liderança do Instituto de Formação de Professores em estudo, desempenha suas funções, no entanto, ela precisa de melhorar cada vez mais suas ações, para permitir que a mesma, se adapte e se adeque a

³ O imperativo nas decisões que aqui é referido, não pode ser considerado como todo ele malicioso, antes pelo contrário, existem situações nas organizações como o caso das educacionais e que contempla na sua estrutura internato, precisam de algumas imposições nas decisões para manter a ordem.

evolução dinâmica do ambiente, face a turbulências que este por vezes provoca, exigindo da liderança, intervenções segundo o contexto vigente.

Gráfico 4.21: requisito achado indispensável para o ingresso ao curso de formação de professores para se ter professores mais comprometidos



Fonte: dados de pesquisa

Neste gráfico (4.21), estão representados resultados relacionados com requisitos considerados cruciais pelos nossos inquiridos para o ingresso ao curso de formação de professores. Observamos que 62% dos formandos que responderam os inquéritos apontam para a vocação pela docência como o mais importante para ser admitido ao curso de professorado. 20% Consideram que é a exigência do nível académico, enquanto 9% afirmam que a idade é mais crucial e, igual percentagem aponta para média escolar.

A opção pela vocação à docência em 62% dos inquiridos, não deixa muitas dúvidas quanto à percepção destes formandos sobre a complexidade da carreira docente. Estes estão cientes da natureza da profissão e da necessidade da vocação para o desempenho da profissão docente porque, só com a vocação se pode ter docentes comprometidos com a profissão, já que *a priori*, o candidato tem inclinação pela profissão.

Gráfico 4.22: possibilidade de introdução de carta de motivação como um dos requisitos para ingresso ao curso de professores



Fonte: dados de pesquisa

Aliado ao gráfico 4.21, no gráfico 4.22 estão os resultados relacionados com a possibilidade de exigência de carta de motivação como um dos requisitos para o ingresso ao curso de formação de professores. Os resultados deste gráfico nos indicam que 53% dos inquiridos responderam positivamente e 47% de forma negativa.

Uma vez mais, os formandos percebem que a tarefa de leccionar é complexa e precisa de profissionais que tenham carinho e amor pela mesma. Com a carta de motivação os especialistas poderiam identificar candidatos que na verdade têm inclinação pela profissão docente. Sabemos que alguns podem aprender a acarinhar e amar a profissão ao longo da carreira, mas também temos a convicção de que dos excluídos pela presente regra (exame de admissão), alguns podem ser os têm essa vocação docente. No quadro 4.6 encontram-se as justificativas das opções dos nossos inquiridos.

Quadro 4.6: justificativas das opções dos nossos inquiridos

Justificação das opções	Respondentes
Sem justificação	18
Porque poderia se chamar psicólogos para analisar as candidaturas.	1
Para ser professor deve ter motivação para tal.	1
Porque podia se descobrir se os candidatos serão ou não bons professores e permitiria entrada de candidatos que estejam a fim de abraçar a profissão.	2
Identificar-se-ia real motivação pelo curso, permitiria se fazer melhor seleção.	4
Porque existem professores que vão por emprego e não vocação e aqueles que mesmo de estar muito tempo na profissão docente não desenvolvem amor por ela.	4

Pode não ter motivação mas opção, não porque pode ser enganosa, não é preciso porque cada um é responsável pelo aquilo que quer, não estou com interesse.	4
Total	34

Fonte: dados de pesquisa

O quadro 4.6 apesar da maior parte dos respondentes dezoito (18) não terem feito a justificação das suas opções do gráfico 4.22, os dezasseis (16) que o fizeram, suas justificativas são interessantes, como podemos observar: um (1) diz que sim porque poderia se chamar psicólogos para analisar as candidaturas; outro (1) é de opinião de que para ser professor deve ter motivação para tal; dois (2) são de opinião de que com a carta de motivação, poderia se descobrir se os candidatos serão ou não bons professores e permitiria entrada de candidatos que estejam a fim de abraçar a profissão; quatro (4) afirmam que com este requisito, seria possível identificar-se a real motivação pelo curso e, permitiria se fazer melhor seleção; outros quatro (4) dizem que seria importante a carta de motivação porque existem professores que vão por emprego e não vocação e aqueles que mesmo de estar muito tempo na profissão docente não desenvolvem amor por ela e; por fim últimos quatro (4) inquiridos, são de opinião de que não é necessária a carta de motivação porque, pode não ter motivação mas opção, mas também pode ser enganosa para além de, cada um é responsável pelo aquilo que quer, podendo ter ou não interesse pela carreira docente.

As justificativas formuladas são dignas de reflexão por parte do sector da educação, especificamente a direção que vela pela formação inicial de professores, porque entendemos que melhor termos poucos professores, mas com alto sentido de profissionalismo e altamente comprometidos, em detrimento de muitos professores que não têm amor nem carinho pela profissão.

Estamos cientes de que há grande necessidade de preenchermos as vagas e há falta de professores, daí que a carta de motivação pode reduzir o número de candidatos ou ainda esta carta pode ser enganosa como vem expresso numa das justificativas, concordamos com tudo isso, mas, se não experimentarmos não vamos saber qual é que será a realidade. Então, o nosso apelo é de pelo menos que se pense nessa possibilidade.

Gráfico 4.23: aspectos interculturais considerados mais importantes



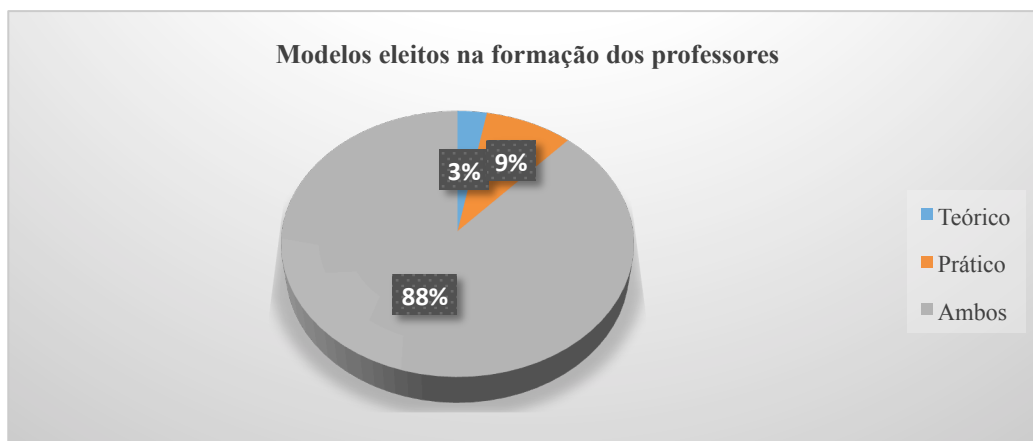
Fonte: dados de pesquisa

Neste gráfico (4.23), apresentamos os resultados sobre aspectos interculturais abordados nas aulas, que são considerados pelos formandos como sendo importantes para futura profissão docente. Como podemos observar, a interação cultural é considerada de a mais importante por 73% dos inquiridos, seguido da exclusão cultural com 12%, a mesma percentagem dos que consideram nenhum aspecto tem sido abordado e por fim, 3% dos inquiridos afirmam que a tolerância cultural tem mais importância.

Estes resultados vão ao encontro daquilo que se pretende numa instituição educacional e não só, pois, os formandos já estão consciencializados de que a interação cultural é um aspecto de grande relevância para vida do homem seja ele educador ou de outra atividade.

No que diz respeito aos 12% dos nossos respondentes que dizem não terem conhecimento de abordagem dos três aspectos, provavelmente alguns não entenderam muito bem o significado da interação, exclusão e tolerância culturais, ou então, não conseguem apreender algo quando estes aspectos são abordados nas aulas, pois, ao longo da observação das aulas, tivemos a oportunidade de presenciar a abordagem destas matérias.

Gráfico 4.24: modelos mais predominantes na formação dos professores



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.24 representa os resultados sobre modelos eleitos para formação de professores, com três opções (teórico, prático e ambos). Os números indicam que 88% dos respondentes consideram que ambos são predominantes, enquanto 9% consideram prático e 3% elege o teórico. Observando por estes resultados não fogem muito dos que tivemos ocasião de obter por meio de entrevistas, na medida em que, maioria dos nossos entrevistados, implicitamente apontara para predominância dos dois (teórico-prático). É verdade que um dos entrevistados salientou mais o prático, mas o que se nota mais, é a combinação da teoria e a prática.

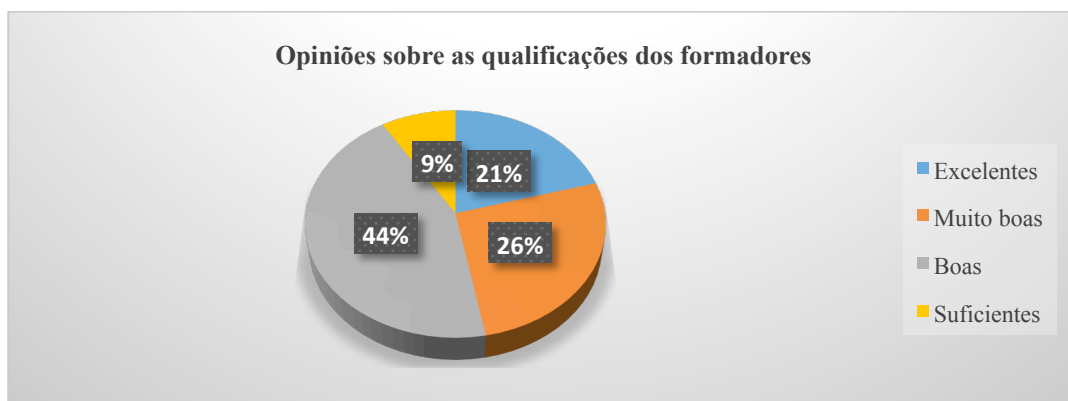
Gráfico 4.25: competências mais importantes para o desenvolvimento socioprofissional



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.25, estão representados os resultados que indicam competências consideradas importantes por parte dos inquiridos. Este gráfico mostra-nos que 82% dos formandos que responderam os inquéritos são de opinião de que ambas competências são importantes, seguida da interpessoal, técnica e afectiva com 6% cada. Os resultados que constam neste gráfico, principalmente o de 82%, tecnicamente somos obrigados a concordar com o posicionamento da maioria dos respondentes, visto que, para ser profissionalmente reconhecido e socialmente admirado, o professor precisa de reunir as três primeiras opções.

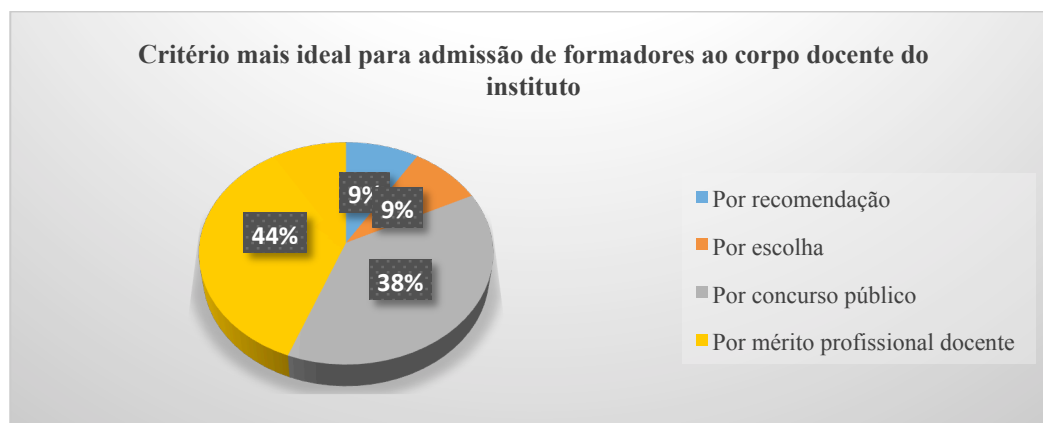
Gráfico 4.26: opiniões sobre as qualificações dos formadores



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.26, estão representados os resultados sobre as qualificações dos formadores do instituto. De acordo com os mesmos resultados, 44% dos respondentes consideram que as qualificações dos formadores são boas, 26% consideram de muito boas, 21% de excelentes e, 9% deles são de opinião de que os formadores estão suficientemente qualificados. Estes resultados dão-nos grande animosidade, pois, pelo menos na instituição de formação de professores em estudo, numa forma geral, os formadores satisfazem as expectativas dos formandos. Isto nos remete ao entendimento de que o instituto tem potencial de formar profissionais com entusiasmo e bem preparados, para docência. Por outro lado, os resultados revelam que os formandos confiam do profissionalismo dos formadores e esta confiança, pode aumentar o nível de autoconfiança dos formandos nas escolas e comunidades onde estes forem inseridos.

Gráfico 4.27: critério ideal para admissão de formadores ao corpo docente do instituto



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.27 nos traz indicadores relacionados com critérios considerados mais ideais para a admissão de formadores no instituto. Para este assunto, 44% dos formandos entendem que o mérito profissional docente é melhor critério para se ter formadores competentes, enquanto 38% apontam para concurso público como sendo mais ideal, para alguns, ou seja, 9% dos inquiridos são de opinião a recomendação seria melhor e, igual percentagem defendem que deve ser por escolha.

Nestes resultados, existe uma relação entre a opção mérito profissional docente, recomendação e por escolha, pois, nas condições normais e num processo transparente em que os envolvidos no recrutamento são verdadeiros profissionais, só se pode recomendar e escolher, alguém que tenha algum mérito profissional. De acordo com dados que obtivemos com aplicação doutra técnica, soubemos que na instituição em análise, o formato usado para admissão como formador é exatamente por escolha, pois, prioriza-se identificação de indivíduos que tenham no mínimo cinco anos como professor primário e tenha um bom sentido de responsabilidade e comportamento exemplar. Isto significa que o concurso público não é muito aplicado na instituição contrariando o que tem sido comum e obrigatório para ingressar no aparelho de Estado ou mudança de carreira.

Gráfico 4.28: áreas de formação cruciais, para admissão como formador de professores



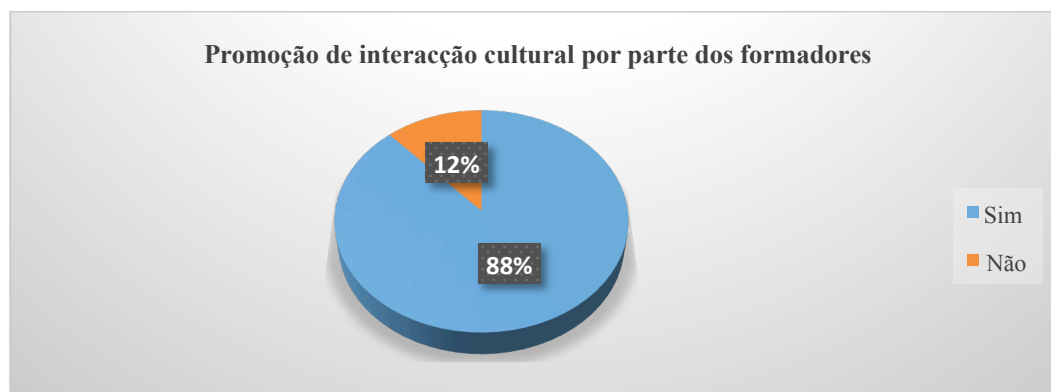
Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.28 nos mostra as opções escolhidas pelos nossos inquiridos, sobre as áreas de formação consideradas cruciais para a admissão para exercer funções de formador de professores. Como podemos verificar, os resultados nos indicam que 73% dos respondentes defendem a necessidade do curso específico de formador, 12% são de opinião de que é a sociologia educacional como área de formação ideal, 9% consideram psicopedagogia como área de formação preferencial e, por fim 6% entendem que apenas o nível superior sem interessar-se pela área de formação do indivíduo.

Os resultados acima indicam a necessidade de se apostar em cursos de formação de formadores, aspecto que não encontra prioridade no Ministério que tutela a formação de professores. Já referenciávamos esta necessidade ao longo das entrevistas, mas havia sempre aquele pensamento de que por enquanto, a melhor forma é a experiência docente de pelo menos cinco anos na docência no ensino primário.

Já disse o velho ditado “contra factos não há argumentos”, estes resultados revelam o sentimento da maior parte dos inquiridos em que, ao nosso ver, o sector que tutela a formação de professores, devia refletir e viabilizar esta possibilidade, no sentido de os formadores de professores, não só sejam exigidos que tenham experiência e comportamento exemplar comprovados, como também sejam submetidos ao curso específico de formadores.

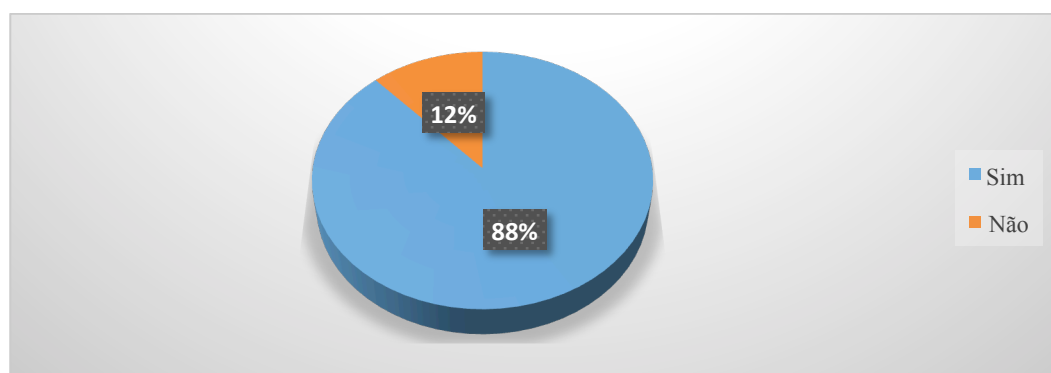
Gráfico 4.29: contributo ou ajuda dos formadores para interação dos formandos



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.29 mostra os resultados relativos ao contributo de formadores na interação cultural. A maioria dos nossos inquiridos, ou seja, 88% responderam positivamente e apenas 12% responderam negativamente. Isto significa que de facto, os formadores promovem a interação, o abre boas perspectivas para que os formandos tenham mais afectividade perante ao próximo, tolerância perante manifestações culturais particulares e, sobretudo, possam vir a contribuir com as mesmas ações, nas escolas e comunidades onde estarão colocados como professores.

Gráfico 4.30: desempenho cabal do papel pelo qual a escola anexa foi criada



Fonte: dados de pesquisa

O gráfico 4.30, contém resultados sobre cumprimento de forma cabal das tarefas pelas quais a escola anexa foi criada. Os resultados indicam que de facto ela desempenha cabalmente seu papel, opção escolhida por 88% dos respondentes, enquanto apenas 12% destes consideram que a escola anexa não cumpre devidamente o seu papel. Consideramos

positivo os 88% de desempenho desta escola, partindo de princípio que existem relatos indicando importância desta unidade de aprendizagem, a que chamam de laboratório, onde se propicia a prática docente. Sabe-se que nem todos comungam com a mesma opinião como verificamos acima e que vamos observar no quadro que se segue, mas, o facto de a maioria considerar que desempenha de forma cabal as suas funções, é importante.

Quadro 4.7: justificativas das opções escolhidas e representadas no gráfico 4.30

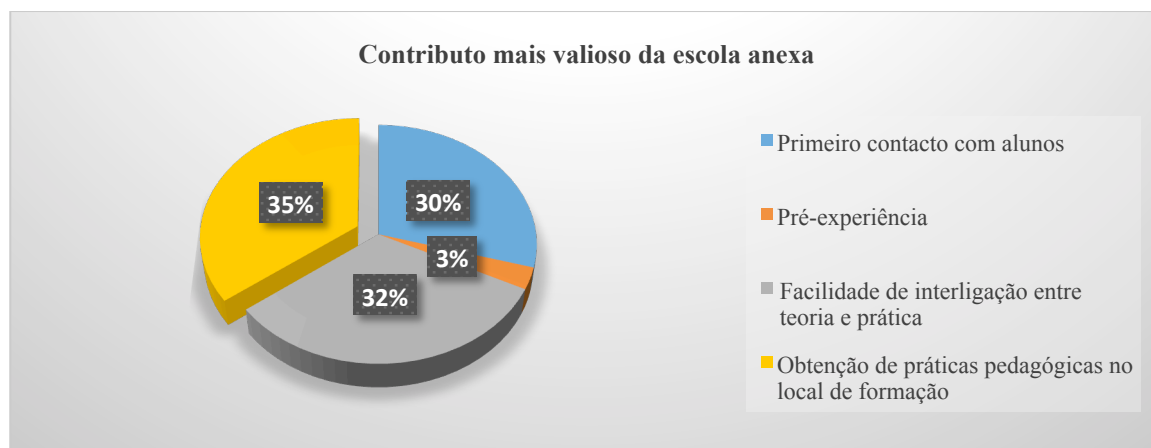
Justificação das opções	Respondentes
Sem justificação	10
Aprendizagem de práticas pedagógicas, espelho de prática docente e promove educação com qualidade	8
Permite maior empenho, produtividade e marca diferença na aprendizagem com alunos	7
Porque ela serve de laboratório, excelente aprendizagem, segue regulamento de ensino	4
Não porque nem todos formandos ingressam nela, há exclusão	3
Não reflete a realidade moçambicana	2
Total	34

Fonte: dados de pesquisa

No quadro 4.7 acima, estão inseridas as justificativas das opções do gráfico 4.30, escolhidas pelos nossos inquiridos. Estes pontos de vistas são diversificados, pelo que, tentamos agrupá-los segundo as semelhanças no raciocínio.

Como em outras situações anteriores, existiram inquiridos que apesar de terem escolhido as opções, não fizeram a justificativa de suas preferências, neste caso são dez. Oito inquiridos são de opinião de que, a escola anexa cumpre cabalmente suas tarefas porque permite aprendizagem de práticas pedagógicas constituindo em espelho de prática docente e de promoção de educação com qualidade. Sete, consideram que a escola anexa desempenha seu papel uma vez que permite maior empenho, produtividade e marca diferença na aprendizagem com alunos. Quatro inquiridos são de opinião de a escola cumpre cabalmente sua tarefa, na medida em que ela serve de laboratório que proporciona excelente aprendizagem aos formandos e, segue regulamento de ensino. Três inquiridos consideram que a escola anexa não cumpre cabalmente o seu papel, porque nem todos formandos têm acesso nela, havendo sinais de exclusão. E por fim, dois inquiridos são de opinião de que não cumpre cabalmente com sua atividade, visto que não reflete a realidade moçambicana.

Gráfico 4.31: contributo da escola anexa para o processo de formação de professores

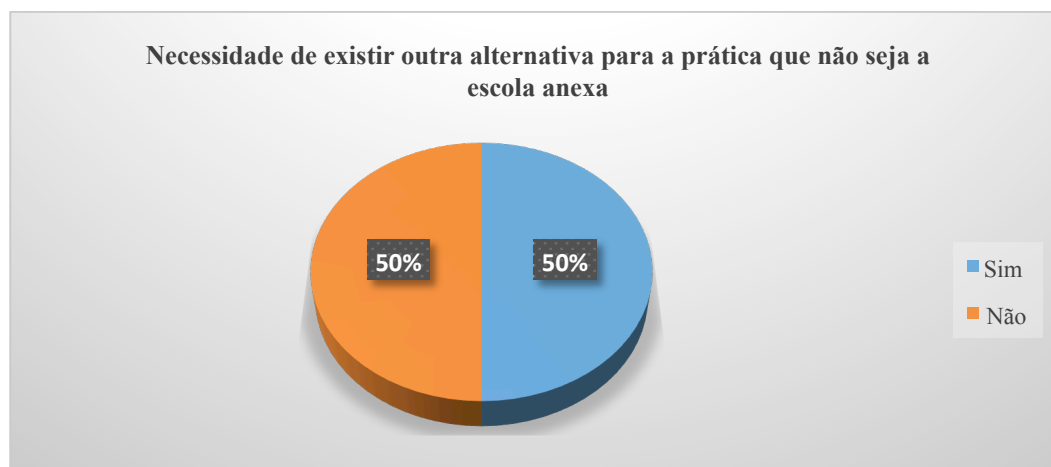


Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.31, encontram-se representados os resultados sobre as opções escolhidas pelos respondentes com relação ao contributo da escola anexa, considerado mais valioso para processo de formação de professores. Observamos que 35% dos respondentes consideram que a obtenção de práticas pedagógicas no local de formação constitui aspecto mais valioso que a escola anexa proporciona aos formandos. Enquanto isto, 32% consideram facilidade na interligação teoria-prática como aspecto mais relevante. 30% dos inquiridos são de opinião de que o facto da escola anexa proporcionar o primeiro e vários contactos com alunos ao longo da formação é aspecto mais relevante. E por fim, a pré-experiência é apontada como crucial por apenas 3% das fontes.

Estes resultados mostram que os formandos inquiridos consideram o mais importante da existência da escola anexa, como sendo a obtenção de práticas pedagógicas no local de formação e facilidade de interligação da teoria à prática como aspectos mais cotados na opinião dos mesmos formandos. Nota-se que os dois aspectos considerados mais importantes, estão muito relacionados, na medida em que, da interligação teoria-prática, se obtém as práticas pedagógicas, ou seja, as práticas pedagógicas só são possíveis se houver a combinação de matérias do cunho teórico com das do cunho prático no processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 4.32: possibilidade de existir outra alternativa para a prática que não seja a escola anexa



Fonte: dados de pesquisa

No gráfico 4.32, que é último, estão representados resultados sobre possibilidade de existência de outra alternativa à escola anexa, sendo que dos inquiridos, encontramos 50% sim e outros 50% não, o que revela equilíbrio das intenções opcionais.

Este posicionamento pode ser considerado de acertado dependendo do ponto de vista de quem o defende. Os que defendem a existência de alternativas à escola anexa, podem ter este desejo por escola anexa não dispor de salas suficientes para atender a demanda estudantil. Por seu turno, os que defendem não alternativa à escola anexa, podem sentirem que ela reúne todas condições, mas esqueceram-se do factor espaço insuficiente. Para este grupo de inquiridos, talvez encorajar para que olhem criticamente para factor espaço e a necessidade de ampliação para responder a demanda de formandos.

Quadro 4.8: justificativas dos inquiridos que responderam positivamente a questão do gráfico 4.32

Justificação das opções	Respondentes
Sem explicação	8
Poderia existir outras escolas para práticas, como por exemplo as mais próximas, porque há insuficiência de salas na escola anexa	6
Transmissão da qualidade em todas escolas públicas e intercâmbios entre turmas distintas	2
Outros locais para ver Moçambique real	1
Total	17

Fonte: dados de pesquisa

No quadro 4.8, estão inseridas justificativas das opções em sim, ou seja, os 17 que são de opinião de que tinha que existir outras alternativas que não fossem necessariamente a escola anexa, embora 8 não tiveram nenhuma justificativa. Assim, quatro inquiridos são de opinião de que deveria existir outras escolas para práticas porque há insuficiência de salas. Dois inquiridos justificam que há necessidade de existência de outras alternativas, porque permitiria transmissão de conhecimento de qualidade em todas escolas públicas e intercâmbios entre turmas distintas. Por fim, um dos inquiridos, considera que há necessidade de alternativas, porque faria com que houvesse outros locais para se ver Moçambique real.

A parte reservado aos aspetos que não constaram nas questões arroladas, alguns formandos apontam para necessidade do instituto ter que criar condições que melhor motive os formandos a apreender uma aprendizagem de qualidade. No entanto, não especificaram que tipo de condições motivadoras que a instituição deve melhorar para que a tal aprendizagem de qualidade tenha lugar.

4.2.4 Apresentação e análise de dados/resultados: fruto de observação

No âmbito de aplicação de mais uma técnica de recolha de dados, apresentamos em seguida, a descrição do processo de observação e o que foi apreendido ao longo da sua efetivação. Antes de tudo, gostaríamos de lembrar que o principal objectivo das observações em salas de aula, foi o de aferir se os resultados obtidos iriam convergir ou divergir com os resultados obtidos através de outras técnicas de recolha de dados principalmente das entrevistas semiestruturadas e do inquérito por questionário.

As atividades de observação tiveram início no dia 7 de Março de 2018 e prolongaram-se até 14 de Abril de 2018. Durante este processo, foram observadas aulas de interesse dos módulos de: Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional das áreas temáticas (locais históricos, línguas moçambicanas, religião em Moçambique, ritos de iniciação e cantos, contos e danças moçambicanas); Metodologias de Ensino Bilingue e Didáctica da Educação Musical. Com vista a consolidar alguns aspetos culturais, no dia 14 de Abril de 2018, tivemos ainda a ocasião de observar a *Tarde Cultural*, uma celebração enquadrada na divulgação das distintas manifestações folclóricas que têm sido realizadas nos sábados do primeiro fim-de-semana de cada mês. Desta forma, apresenta-se o percurso do trabalho de observações por módulos e as respectivas áreas temáticas.

4.2.4.1. Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional

No módulo de educação patriótica, ética e deontologia profissional onde estão inseridos aspectos como moçambicanidade, patriotismo, autoestima, cultura de paz, preservação da unidade nacional e história de Moçambique os formandos desenvolveram atividades e envolverem-se em momentos de observação e reflexão sobre ações e atitudes que contribuem para o desenvolvimento do espírito patriótico bem como de estratégias de ensino de valores às crianças (MINED, 2011).

Assim, tivemos a oportunidade de assistir as áreas temáticas de: locais históricos de Moçambique; ritos de iniciação; línguas moçambicanas; cantos, contos e danças tradicionais e a religião em Moçambique. De salientar que os temas eram previamente distribuídos aos grupos e estes iam pesquisar as matérias e depois numa data determinada, estes grupos de formandos faziam suas apresentações na sala de aulas. Estas sessões, eram moderadas pelos formadores, os quais no final das apresentações de cada área temática faziam as respectivas sínteses e conclusões.

Era interessante observar que em todas as áreas temáticas apresentadas, convergiam sempre aos *slogans* “unidade nacional” e “unidade na diversidade”. Este aspecto é um pensamento central da área de educação, especificamente ao longo do processo de formação de professores, já que o objectivo é dotar os futuros professores, de conhecimentos com enfoque intercultural, pois, no currículo de formação de professores, estão presentes os quatro pilares da educação do século XXI emanados pela UNESCO, como sejam (o saber, o saber fazer, o saber ser e sobretudo o saber viver e conviver juntos com os outros). Notou-se que este enfoque foi muito valorizado, pois ao longo das apresentações fazia-se entender a necessidade de coesão social nas várias manifestações culturais que o país possui.

Em seguida, para sustentar a descrição anterior, apresentamos a nossa interpretação daquilo que se observou, em cada uma das áreas temáticas e, na sequência, do que registamos na nossa grelha de observação. Para o efeito, tratamos de forma sequenciada as áreas temáticas incorporadas no módulo de Educação Patriótica, Ética e Deontologia Profissional nomeadamente: Locais Históricos de Moçambique; Línguas moçambicanas; Ritos de iniciação; a Religião em Moçambique e por fim Cantos, contos e danças tradicionais. Na sequência, abordamos os módulos: Metodologia de Ensino Bilingue,

Didáctica da Educação Musical e, ainda as atividades folclóricas apresentadas na tarde cultural.

4.2.4.1.1 Locais históricos de Moçambique

Nesta área temática, foram abordados aspectos relacionados com a importância dos locais históricos (monumentos, grutas com pinturas rupestres, antigas bases da Frelimo) para a evolução da sociedade moçambicana e ainda de que forma podiam contribuir para a coesão dos moçambicanos. Ao longo das suas apresentações, os formandos afirmaram que os locais históricos tais como: monumentos, grutas com pinturas rupestres, os locais de resistências à penetração colonial, as bases utilizadas durante a luta de libertação nacional, entre outros, constituíam parte de identidade do povo moçambicano, pois, segundo eles, representam aquilo que os antepassados exprimiam os seus sentimentos, a sua visão do mundo que os circundava e ainda as formas que encaravam as situações ambientais adversas. Alguns destes aspectos, segundo os formandos, foram sendo passados de geração em geração, daí que mais tarde surgem, por exemplo, na arte popular e não só, esculturas como consequência natural das pinturas rupestres, e a luta de libertação nacional como retrato de resistências à dominação política e sociocultural.

a) Estrutura das aulas

Quanto a estrutura das aulas, observamos forte enunciação de objectivos de aprendizagem a alcançar nas aulas e a clareza na relação entre objectivos e competências a desenvolver, pois, demonstrou-se de forma explícita que a área temática não só visava munir aos formandos de conhecimentos transversais, como também que os locais históricos fazem parte de património histórico-cultural que precisa de ser difundido, valorizado e, sobretudo, que se transformem em catalisadores de coesão social entre os moçambicanos. Notou-se ainda, uma forte coerência na estrutura das aulas (princípio/motivação, meio/desenvolvimento das apresentações e fim/considerações finais consistentes).

b) Organização do espaço, material didático e equipamento

Neste aspecto, constatou-se fraca adequação do espaço às atividades lectivas desenvolvidas, materiais disponibilizados e uso correto do equipamento, pois, as salas de aulas não estavam equipadas de maquetes que simbolizassem os locais históricos para enriquecimento da aprendizagem. O espaço não sendo adequado para a área temática leccionada e não existindo equipamento ou materiais para o efeito, não possibilitou tecer

algum tipo de consideração sobre o seu uso. Na outra perspectiva, verificamos a forte monitoria e gestão das atividades de aprendizagem e adequação do tipo de trabalho dos formandos, na medida em que, os formadores monitoravam as apresentações e os trabalhos apresentados sempre tinham relação com o plano curricular. Também a forma de leccionação das aulas mostra a exigência do próprio plano curricular, e da, aprendizagem centrada no formando.

c) Clima da turma

Quanto a este aspecto, notou-se forte e estimulante ambiente de aprendizagem, forte promoção de pensamento independente, crítico e reflexivo nos formando e ainda forte adequação da intervenção face aos comportamentos desviantes que deturbassem as aulas, uma vez que tanto os grupos de formandos que apresentavam os trabalhos como os formadores que moderavam as apresentações, traziam um clima estimulante para auditório, e colocavam questões que obrigavam o grupo a refletir. Não se observaram comportamentos perturbadores, na medida em que a disciplinar para os formandos constitui uma das principais exigências atendendo que são futuros educadores, por isso, durante o trabalho de observação notou-se apenas uma chamada de atenção.

d) Conteúdo

No que diz respeito aos conteúdos, observou-se que os formandos eram submetidos a grandes desafios pois, pesquisavam e traziam matérias para apresentar aos demais colegas, fazendo com que os mesmos contextualizassem e relacionassem a teoria e a prática. Esta estratégia, ao nosso ver, propicia a promoção da criatividade e da reflexão. Verificou-se ainda que os aspectos interculturais eram valorizados na medida em que, todos os temas tinham em vista, relacionar a área temática com a unidade nacional e também a unidade na diversidade, elementos primordiais para a interação cultural. No entanto, notou-se a fraca relação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos formandos o que contribuiu para uma fraca utilização de exemplos que fossem relevantes para facilitar a compreensão de alguns aspectos abordados durante as apresentações.

e) Atitude dos formandos

Os formandos estavam fortemente envolvidos nas atividades ou trabalhos atribuídos pelos formadores, notando-se que os mesmos estavam muito interessados nas aulas leccionadas por meio de apresentações e pelas contribuições e satisfação das questões que iam sendo

feitas aos grupos que apresentavam seus trabalhos, o que indicava a existência de participação ativa na preparação das matérias. Foi notório ainda que, durante as apresentações, existia de colaboração incondicional entre os formandos quer os que apresentavam os trabalhos, quer os restantes formandos das turmas.

f) Atitude de formadores

Os formadores estimulavam tanto a aprendizagem dos formandos, como a interação entre os mesmos. Para o efeito, os formadores usavam adequadamente a voz e os gestos que consideram a arma poderosa no processo de ensino e aprendizagem, quando faziam intervenções no final de cada apresentação dos trabalhos em grupo e quando, por algum motivo, alguém do grupo não usasse adequadamente a voz.

Observou-se ainda, que os formadores prestavam atenção à dinâmica global das turmas e tinham capacidade de mudar de estratégias quando percebessem que alguns não compreendiam parte das intervenções. No entanto, os formadores poucas vezes interagiam de forma individualizada com os formandos nas salas de aulas.

4.2.4.1.2 Línguas moçambicanas

No que diz respeito a área temática de línguas moçambicanas, que consideramos como sendo a continuidade e consolidação de um módulo específico que trata sobre as línguas moçambicanas. Este módulo que se lecciona no primeiro ano, visa assegurar que o formando reconheça a importância das línguas moçambicanas no ensino, através do estudo de aspectos sociolinguísticos e formais das línguas moçambicanas do grupo Bantu, da identificação de similaridades e diferenças entre as línguas Bantu faladas em Moçambique e da relação entre o respeito pela diversidade linguística e cultural do país e o reforço da unidade nacional, o orgulho de ser moçambicano e a preservação da paz MINED (2011).

Nas suas apresentações, os formandos afirmaram que em Moçambique há grande diversidade linguística quanto a diversidade cultural, pois, os mesmos identificaram cerca de 17 línguas faladas, dentre as quais, segundo os mesmos, destacavam-se três línguas que assumem como sendo as mais faladas, nomeadamente Macua, Sena e Changana. Por outro lado, afirmaram que todas estas línguas têm em comum, a inserção de um prefixo diferente do singular, nos nomes de pessoas, animais, objetos, entre outros, ao designá-los no plural. E ainda, as palavras ou nomes de pessoas, animais, bem como objetos, são pronunciados da forma como estes são escritos. Ao longo dos debates das apresentações, os formandos

mostraram alguma preocupação com a diversidade linguística que o país dispõe, receando que a mesma continue a dividir os moçambicanos. Para contornar este cenário, são de opinião de que devia-se aproveitar as características semelhantes que as línguas moçambicanas têm e que são também de origem Bantu, para potenciar a coesão social e identidade nacional, pois, as línguas têm a força de unir os seus falantes.

Respondendo aos aspectos a considerar na grelha de observação, sob ponto de vista da área temática “Línguas moçambicanas” constatou-se o seguinte:

a) Estrutura das aulas

A semelhança da anterior área temática, nesta, igualmente verificou-se uma forte enunciação de objectivos de aprendizagem a alcançar nas aulas e clareza na relação aula e objectivos e competências a desenvolver, na medida em que, demonstrou-se com alguma clareza, que a área temática tinha em vista, fazer entender aos formandos sobre a importância das línguas nacionais no desenvolvimento sociocultural dos seus falantes. Demonstrou-se ainda, que não existia nenhuma língua que fosse melhor que outra, pois, independentemente do número de falantes, localização geográfica entre outros aspectos, elas desempenham as mesmas funções e têm as mesmas características estruturais, daí que, a valorização e difusão cada uma delas, seja crucial para a coesão social entre os moçambicanos. Notou-se ainda, como na área temática anterior, forte coerência na estrutura das aulas (princípio/motivação, meio/desenvolvimento das apresentações e fim/considerações finais consistentes por parte dos formadores).

b) Organização do espaço, material didático e equipamento

Neste aspecto, constatou-se forte adequação do espaço às atividades lectivas desenvolvidas, a forte monitoria e gestão das atividades de aprendizagem e adequação do tipo de trabalho dos formandos, já que, os formadores monitoravam as apresentações e os trabalhos apresentados que sempre tinham relação com o plano curricular e também, a forma de leccionação das aulas representava a exigência do próprio plano curricular, ou seja, aprendizagem centrada no formando. No cenário inverso, verificou-se fraca disponibilização de materiais, pois, as salas de aulas não estavam equipadas de materiais que simbolizassem as línguas nacionais e servissem ao mesmo tempo de equipamento de aprendizagem. Desta feita, não existindo equipamento ou materiais para o efeito, não seria possível determinar sobre o seu correto uso.

c) Clima da turma

O clima nas turmas foi idêntico ao da anterior área temática, ou seja, forte e estimulante ambiente de aprendizagem, forte promoção de pensamento independente, crítico e reflexivo nos formando e ainda forte adequação da intervenção face aos comportamentos desviantes que deturbassem as aulas, uma vez que tanto os grupos de formandos que apresentavam os trabalhos quanto aos formadores que moderavam as apresentações, traziam nos rostos um clima estimulante para auditório, as vezes eram feitas questões que obrigavam ao grupo reflexão para as satisfazer. Quanto aos comportamentos deturpadores, não se observou, pois, a disciplinar para os formandos constitui uma das principais exigências atendendo que são futuros professores.

d) Conteúdo

No que diz respeito aos conteúdos, observou-se que os formandos eram desafiados a trazer matérias para apresentar aos demais colegas fazendo com que os mesmos contextualizassem e relaciona-se entre a teoria e a prática. E esta estratégia, propiciou a promoção da criatividade e da reflexão. A semelhança da área temática anterior, verificou-se ainda que os aspectos interculturais eram valorizados sempre ao relacionar-se com a unidade nacional e com a unidade na diversidade, *slogans* importantes para a interação cultural. Notou-se ainda, forte relação dos conteúdos com os conhecimentos linguísticos prévios dos formandos o que contribuiu para forte utilização de exemplos relevantes que facilitaram a compreensão dos conteúdos das apresentações.

e) Atitude dos formandos

Notou-se que os formandos estavam muito bem envolvidos nos trabalhos atribuídos pelos formadores e mostraram-se muito interessados nas aulas leccionadas por meio de apresentações e pelas contribuições e satisfação das questões que iam sendo feitas aos grupos que apresentavam seus trabalhos. Isto indicava participação ativa por parte dos formandos na preparação das matérias. Foi notório ainda, que durante as apresentações existia colaboração entre os formandos quer os que apresentavam os trabalhos, quer os restantes formandos das turmas o que com que as aulas fossem agradáveis de assistir.

f) Atitude de formadores

Tal como foi observado na temática anterior, os formadores estimulavam tanto a aprendizagem como a interação entre os formandos, para o efeito, os formadores usam

adequadamente a voz e gestos. Observou-se ainda que os formadores prestavam atenção à dinâmica global das turmas e tinham capacidade de mudar de estratégias quando percebessem que alguns formandos não compreendiam parte das intervenções, porém, os formadores em nenhum momento fizeram interações individualizadas nas salas de aulas.

4.2.4.1.3 Ritos de iniciação

Quanto aos ritos de iniciação, durante as apresentações e debates desta temática, os formandos não fugiram daquilo que abordamos quando falávamos sobre os ritos de iniciação como sendo o auge da educação tradicional em Moçambique. Os debates cingiram-se muito sobre o impacto da prática dos ritos de iniciação tanto masculino como feminino. Afirmaram que os ritos de iniciação a semelhança das outras práticas culturais, faziam parte da nossa identidade sociocultural, para tal, segundo os formandos, deviam ser cada vez mais fortemente disseminados e praticados.

Quando se referiam sobre seu impacto positivo, os formandos consideraram que as meninas e os meninos que passaram pelos ritos de iniciação, eram mais responsáveis, disciplinados, ou seja, de forma geral, eram muito bem comportados, respeitosos e tinham inserção fácil na vida social da comunidade e ambiente escolar. Alguns formandos chegaram mesmo a frisar que as meninas e meninos que foram submetidos aos ritos de iniciação marcavam diferenças pela positiva.

Noutra face da moeda, os formandos apresentaram alguns pontos negativos sobre os ritos de iniciação, relacionados com as idades dos iniciados masculinos que têm sido relativamente baixas o que pode fazer com que não aprendam devidamente os ensinamentos. Apontam ainda, o período em que normalmente os meninos são submetidos a estes rituais (inverno) que normalmente tem coincidido com período escolar, isto segundo os formandos, prejudica os meninos no âmbito escolar. No concernente às meninas, ou seja, o impacto negativo de ritos iniciação feminino que por norma coincide com a primeira menstruação, os formandos apontam os casamentos prematuros, pois, elas são consideradas adultas e aptas para casar e procriar. Abandono das escolas por parte das meninas para cuidar dos lares, surge como outro ponto negativo. Todos os grupos que apresentaram esta temática, foram unânimes em dizer que as regiões norte e centro são onde mais se pratica os ritos de iniciação em ambos sexos, sendo a região sul a menos cotada, embora se reconheça que igualmente tem tido lugar de forma esporádica.



Figura 4.3: - Apresentação de trabalho sobre ritos de iniciação masculino e feminino

Fonte: autor do trabalho

Sob ponto de vista da área temática “Ritos de iniciação moçambicanos” constatou-se ainda o seguinte:

a) Estrutura das aulas

Observou-se igualmente uma clara enunciação de objectivos de aprendizagem a alcançar nas aulas e relação entre objectivos e competências a desenvolver, pois, demonstrou-se de forma explícita de que a área temática não só visava munir aos formandos de conhecimentos transversais, como também perceberem que os ritos de iniciação fazem parte do rico património histórico-cultural que precisa de ser difundido, valorizado e sobretudo que se transforme algo da coesão social entre os moçambicanos. A coerência na estrutura das aulas (principio/motivação, meio/desenvolvimento das apresentações e fim/considerações finais consistentes), esteve bem patente ao longo das apresentações dos grupos.

b) Organização do espaço, material didático e equipamento

O espaço foi adequado às atividades lectivas desenvolvidas, monitoria e gestão de atividades de aprendizagem, os formadores monitoravam as apresentações e os trabalhos apresentados com vista a garantir que estes tivessem relação com o plano curricular onde, a forma de leccionação versa sobre a aprendizagem centrada no formando. No entanto, verificou-se a fraca existência de materiais disponibilizados, pois as salas de aulas não dispunham de imagens que simbolizassem como decorrem os ritos de iniciação.

c) Clima da turma

Quanto a este aspecto, notou-se um dinâmico ambiente de aprendizagem que estimulava promoção de pensamento independente, crítico e reflexivo nos formando, uma vez que tanto os grupos de formandos que apresentavam os trabalhos quanto aos formadores que moderavam as apresentações, estavam com disposição de tal sorte que “contagiavam” o auditório. As perguntas que eram feitas, obrigavam o grupo a refletir. Não se observou comportamentos deturpadores, na medida em que a disciplina, para os formandos, constitui uma das principais exigências atendendo que são futuros educadores, por isso, durante o trabalho de observação não se notou nenhuma chamada de atenção.

d) Conteúdo

No que diz respeito aos conteúdos relacionados com os ritos de iniciação, observou-se que os formandos pesquisaram sobre o tema e trouxeram matérias muito próximo da realidade o que potenciou a promoção da criatividade e reflexão por parte dos formandos. Verificou-se ainda que os aspectos interculturais eram tidos em conta, pois, relacionava-se a área temática com a unidade nacional e também a unidade na diversidade, bem como interação cultural. No entanto, notou-se a fraca relação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos formandos o que contribuiu para a fraca utilização de exemplos que fossem relevantes para facilitar a compreensão de alguns aspectos abordados durante as apresentações dos trabalhos sobre ritos de iniciação.

e) Atitude dos formandos

Apesar de fraco domínio da matéria, constatou-se que os formandos tiveram entrega total nesta área temática, pois, envolveram-se nas atividades com interesse e daí que ao longo das aulas o entusiasmo era evidente, olhando pela colaboração incondicional entre os formandos quer os que apresentavam os trabalhos, quer os restantes formandos.

f) Atitude de formadores

A semelhança do que foi verificado nos temas anteriores sobre a atitude dos formadores, as observações indica que a aprendizagem bem como a interação entre os formandos estavam assegurados. Por outro lado, os aspetos considerados cruciais no momento de transmissão de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem tais como: a voz e gestos corporais, foram adequadamente explorados, pois, nas suas intervenções no final de cada

apresentação, faziam menção sobre este aspecto. Observou-se ainda que os formadores eram atentos a dinâmica global das turmas e mudavam de estratégias sempre que fosse necessário, com vista a fazer entender aos formandos sobre alguns detalhes das suas intervenções que criassem inquietação nos formandos. Por outro lado, os formadores não priorizavam interações individualizadas nas salas de aulas.

4.2.4.1.4 A religião em Moçambique

No concernente a área temática da religião em Moçambique, durante as apresentações os formandos caracterizaram-na como sendo algo que faz com que os indivíduos estejam moral e socialmente dependentes de Deus. Por outro lado, identificaram algumas religiões existentes no território moçambicano, com a católica, a mais praticada, seguida da islâmica. Estes, referiram-se ainda, às religiões tipicamente africanas que eram praticadas antes da chegada dos Árabes e dos Europeus, que com tempo foram perdendo expressão pois, ficaram ofuscadas com aparecimento das religiões islâmica com predomínio ao longo da costa moçambicana e a católica no interior.

Igualmente referiram-se que, a religião a semelhança da língua e outros aspectos culturais, constituem-se em elementos identitários, na medida em que, independentemente da sua origem territorial, a primeira preocupação dos crentes é procurar a igreja e/ou mesquita que tem as mesmas características de orações, e nela, o indivíduo é recebido como irmão. Ao longo dos debates, houve alguma preocupação sobre aquilo que chamaram de “mercantilização da religião” pelo menos em algumas religiões que funcionam no país, pois, segundo eles, algumas igrejas já não têm princípios que norteiam a religião que é orar a Deus, amar ao próximo por ai em diante, olhando muito mais por aquilo que os crentes vão contribuindo e muitas vezes estas contribuições servem aos dirigentes das igrejas e não às ações sociais ou melhoria das condições das mesmas igrejas.

Atendendo aos aspetos considerados na grelha de observação, sob ponto de vista da área temática “Religião em Moçambique” constatou-se o seguinte:

a) Estrutura das aulas

Forte enunciação de objectivos de aprendizagem a alcançar nas aulas e clareza na relação aula, objectivos e competências a desenvolver, pois, demonstrou-se de forma explícita de que a área temática não só visava munir aos formandos de conhecimentos sobre a religião em Moçambique, como também perceberem que a religião para além de fazer parte de

património cultural, constitui um dos fortes elementos identitários que precisa de ser difundido e valorizado. Notou-se ainda, uma coerência na estrutura das aulas (princípio/motivação, meio/desenvolvimento das apresentações e fim/considerações finais consistentes).

b) Organização do espaço, material didático e equipamento

Neste aspecto, constatou-se a fraca adequação do espaço às atividades lectivas desenvolvidas, materiais disponibilizados e uso correto do equipamento, pois, as salas de aulas não estavam equipadas de gravuras que simbolizassem os diversos tipos de religiões que são professadas em Moçambique como sejam, gravuras de mesquitas, igrejas, locais sagrados para ou nativo que servem de seus lugares de culto. O espaço não sendo adequado para a área temática leccionada e não existindo equipamento ou materiais para o efeito, dispensa-se a avaliação sobre o seu uso. Enquanto isto, verificou-se uma forte monitoria e gestão das atividades de aprendizagem e adequação do tipo de trabalho dos formandos, na medida em que, os formadores iam monitorando as apresentações e os trabalhos apresentados se tinham relação com o plano curricular e também, a forma de leccionação das aulas representa a exigência do próprio plano curricular, ou seja, aprendizagem centrada no formando.

c) Clima da turma

Quanto ao clima da turma, notou-se forte e estimulante ambiente de aprendizagem, forte promoção de pensamento independente, crítico e reflexivo nos formandos e ainda a adequação da intervenção face aos comportamentos desviantes que deturbassem as aulas, uma vez que tanto os grupos de formandos que apresentavam os trabalhos quanto aos formadores que moderavam as apresentações, abordavam ativamente as matérias o que facilitava a percepção e estimulava aos restantes formandos a fazer questões que obrigavam ao grupo, uma aturada reflexão para as satisfazer. A semelhança das anteriores áreas temáticas, não se observaram comportamentos deturpadores.

d) Conteúdos

Os conteúdos eram adequados ao tipo de aulas já que os formandos eram desafiados a trazer matérias para apresentar aos demais colegas fazendo com que os mesmos contextualizassem e relaciona-se entre a teoria e a prática. Uma estratégia bem conseguida, pois, propiciou a promoção da criatividade e da reflexão. Verificou-se ainda que os aspetos

interculturais eram valorizados na medida em que, os conteúdos eram direcionados à unidade nacional e também a unidade na diversidade, aspetos importantíssimo para a interação cultural. Notou-se ainda, forte relação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos formandos o que contribuiu para notável utilização de exemplos que facilitaram a compreensão dos aspetos abordados durante as apresentações.

e) Atitude dos formandos

No que diz respeito a este aspecto, durante o processo de observação constatou-se que os formandos tinham envolvimento positivo nas atividades ou trabalhos atribuídos pelos formadores notando-se que os mesmos estavam muito interessados em aprender. Era ainda notório a existência de contribuições e a pronta satisfação das questões que iam sendo feitas aos grupos que apresentavam seus trabalhos. Por outro lado, notava-se que havia participação ativa dos formandos na preparação das matérias. Eram ainda visível, a colaboração incondicional entre os formandos ao longo de apresentação e debate dos trabalhos.

f) Atitude de formadores

Quanto a este aspecto, observou-se que os formadores estimulam tanto aprendizagem dos formandos, assim como a interação entre os mesmos, para o efeito, os formadores usaram adequadamente a voz e gestos, que constitui elemento crucial no processo de ensino e aprendizagem, como fizeram-se entender quando faziam intervenções no final de cada apresentação dos trabalhos em grupo, quando por algum motivo alguém do grupo não usava adequadamente a voz. Igualmente constatou-se que os formadores prestavam atenção a dinâmica global das turmas e tinham capacidade de mudar de estratégias quando percebessem que alguns formandos não compreendiam parte das intervenções.

4.2.4.1.5 Cantos, contos e danças tradicionais de Moçambique

Quanto aos cantos, contos e danças moçambicanas, uma vez organizados em grupos mistos, ou seja, alguns grupos integravam formandos de diferentes origens regionais como forma de troca de conhecimentos sobre os cantos, contos e danças tradicionais de Moçambique. Nesta área temática, foram apresentadas os cantos, contos e danças praticadas em todas regiões do país (Norte, Centro e Sul), no entanto, como tivemos ocasião de frisar, os constituintes dos grupos nem sempre eram da mesma região. Por outro lado, as danças ora apresentadas, tinham algum significado da vida social das populações

donde a dança era originária segundo explicaram os formandos. As figuras que se seguem ilustram algumas exibições destas manifestações socioculturais.



Figura 4.4: Dança tradicional chamada Njole originária da província de Tete

Fonte: autor dados da pesquisa

De acordo com a explicação dos formandos, esta dança realiza-se em cerimónias tradicionais das comunidades. Ainda se pode realizar quando se obtêm boas colheitas e como forma de agradecimento aos antepassados pelos feitos alcançados.



Figura 4.5: Dança tradicional chamada Nhabaru originária da província da Zambézia

Fonte: autor dados da pesquisa

A semelhança da anterior, Nhabaru é uma dança tradicional moçambicana originaria da província da Zambézia, praticada nas festas familiares e também em comemoração de boas colheitas registas nas comunidades.



Figura 4.6: Um grupo de estudo apresentando trabalho que pesquisou sobre cantos e contos tradicionais

Fonte: autor dados da pesquisa

Atendendo os aspetos a considerar na grelha de observação, sob ponto de vista da área temática “Cantos, conto e danças tradicionais de Moçambique” constatou-se o seguinte:

a) Estrutura das aulas

No que diz respeito aos (Cantos, conto e danças tradicionais de Moçambique) observou-se uma forte enunciação de objectivos de aprendizagem e clareza na relação entre objectivos e competências a desenvolver nos formandos, pois, demonstrou-se que a área temática não só tinha em vista munir aos formandos de conhecimentos transversais, mas também fazer com que estes entendessem um pouco mais sobre os Cantos, contos e danças tradicionais de Moçambique, que fazem parte de património cultural e que se manifestam de diversas formas e com significados e épocas diferentes, daí, a necessidade de serem difundidos, valorizados e sobretudo, transformados em algo que potencie a coesão social entre os moçambicanos. Notou-se ainda, forte existência de coerência na estrutura das aulas (principio/motivação, meio/desenvolvimento das apresentações e fim/considerações finais consistentes).

b) Organização do espaço, material didático e equipamento

A adequação do espaço às atividades lectivas desenvolvidas não era das melhores, pois, as salas de aulas não eram propícias para apresentação prática de cantos, contos e danças tradicionais, visto que com os sons dos tambores, perturbavam outras salas que estavam em aulas. Na outra perspectiva, verificou-se existência de materiais e correto uso dos mesmos. Notou-se ainda, uma forte monitoria e gestão das atividades de aprendizagem e

adequação do tipo de trabalho dos formandos, na medida em que, os formadores monitoravam as apresentações e os trabalhos apresentados sempre tinham relação com o plano curricular e também, a forma de leccionação era do tipo aprendizagem centrada ao formando.

c) Clima da turma

A semelhança das outras áreas temáticas, nesta, igualmente notou-se forte e estimulante ambiente de aprendizagem, forte promoção de pensamento independente, crítico e reflexivo nos formando e ainda forte adequação da intervenção face aos comportamentos desviantes que deturbassem as aulas, uma vez que tanto os grupos de formandos que apresentavam os trabalhos quanto aos formadores que moderavam as apresentações, traziam nos rostos um clima estimulante para auditório, as vezes eram feitas questões que obrigavam ao grupo reflexão para as satisfazer.

Quanto aos comportamentos deturpadores, não se observou tanto na medida em que a disciplinar para os formandos constitui uma das principais exigências atendendo que são futuros educadores, por isso, durante o trabalho de observação notou-se apenas uma chamada de atenção.

d) Conteúdo

No que diz respeito aos conteúdos, observou-se que os formandos eram orientados para trazer matérias a apresentar aos demais colegas fazendo com que os mesmos contextualizassem e relaciona-se entre a teoria e a prática. E esta estratégia, ao nosso ver, propicia a promoção da criatividade e da reflexão. Verificou-se ainda que os aspectos interculturais eram valorizados na medida em que, as apresentações sempre tinham relação com a unidade nacional e a unidade na diversidade, aspetos que têm sido usados no país, elementos potenciais para a interação cultural. Notou-se ainda uma forte relação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos formandos o que contribuiu para forte utilização de exemplos que facilitar a compreensão dos conteúdos abordados durante as apresentações.

e) Atitude dos formandos

Neste aspecto, foi notório o envolvimento dos formandos nas atividades ou trabalhos atribuídos pelos formadores constando-se que os mesmos estavam muito interessados nas aulas que eram leccionadas por meio de apresentações, contribuições e satisfação das

questões que iam sendo feitas aos grupos que apresentavam seus trabalhos. Este cenário, indicava a existência de participação ativa na preparação das matérias. Foi notório ainda que durante as apresentações existia colaboração incondicional entre os formandos quer os que apresentavam os trabalhos, quer os restantes formandos das turmas.

f) Atitude de formadores

Nesta área temática, igualmente os formadores impulsionavam aprendizagem dos formandos e também, a interação entre os mesmos formandos. Verificou-se igualmente, uma boa exploração da voz e gestos, elementos considerados indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Este aspecto, notava-se quando os formadores faziam suas intervenções no final de cada apresentação dos trabalhos em grupo e visava fazer entender aos professores em formação, quão importantes eram estes elementos para tarefa docente. Observou-se ainda que os formadores prestavam atenção a dinâmica global das turmas e tinham capacidade de mudar de estratégias quando notassem que alguns formandos não compreendiam parte das intervenções, mas evitavam fazer interações com formandos de forma individualizada.

4.2.4.2. Metodologia de ensino bilingue

Neste módulo, que visa familiarizar o formando com os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam os modelos e programas de Ensino Bilingue e estratégias de ensino de uma língua materna e língua segunda, permitindo levar os formandos a dominar as estratégias de ensino com o modelo de ensino bilingue e que culmina com aquisição de ferramentas conducentes a planificação de aulas e experimentos das metodologias de ensino da oralidade, leitura e escrita iniciais em língua materna MINED (2011), assistimos simulações de aulas em línguas moçambicanas, onde os alunos eram os restantes formandos da turma.

Atendendo os aspectos a considerar na grelha de observação, sob ponto de vista do módulo “Metodologia de ensino bilingue” constatou-se o seguinte:

a) Estrutura das aulas

Forte enunciação de objectivos de aprendizagem a alcançar nas aulas e clareza na relação aula, objectivos e competências a desenvolver, pois, demonstrou-se de que a área temática visava munir os formandos em conhecimentos sobre ensino utilizando-se duas línguas (materna L1 e segunda L2). Explicou-se que este tipo de ensino, tem em vista facilitar às

crianças que não entendem a língua materna e/ou a língua portuguesa, uma vez que dependendo da situação, numa turma pode ser possível encontrar crianças que não falam nem entendem a língua portuguesa e outras que não falam nem entendem a outra língua usada para o ensino. Notou-se ainda, forte existência de coerência na estrutura das aulas (princípio/motivação, meio/desenvolvimento das apresentações e fim/considerações finais consistentes).

b) Organização do espaço, material didático e equipamento

Neste aspecto, constatou-se que espaço era adequado às atividades lectivas desenvolvidas, havia forte monitoria e gestão das atividades de aprendizagem e adequação do tipo de trabalho dos formandos, na medida em que, os formadores monitoravam as apresentações e os trabalhos apresentados e sempre tinham relação com o plano curricular e também, a forma de leccionação das aulas representava a exigência do próprio plano curricular, ou seja, aprendizagem centrada no formando. No extremo inverso, notou-se fraqueza na disponibilização de materiais de aprendizagem. Não existindo materiais de aprendizagem, não haveria como determinar sobre seu uso.

c) Clima da turma

Quanto a este aspecto, notou-se forte e estimulante ambiente de aprendizagem, forte promoção de pensamento independente, crítico e reflexivo nos formando e ainda forte adequação da intervenção face aos comportamentos desviantes que deturbassem as aulas, uma vez que tanto os grupos de formandos que apresentavam os trabalhos quanto aos formadores que moderavam as apresentações, souberam motivar o auditório e, as vezes, eram feitas questões que obrigavam ao grupo alguma reflexão para as satisfazer. Quanto aos comportamentos deturpadores, não se observou tanto na medida em que a disciplina para os formandos constitui uma das principais exigências atendendo que são futuros educadores.

d) Conteúdo

No que diz respeito aos conteúdos, observou-se que os formandos eram desafiados a trazer matérias para apresentar à turma fazendo com que os mesmos contextualizassem e relacionassem a teoria e a prática. Esta estratégia, promoveu a criatividade e a reflexão nos formandos. Verificou-se ainda que os aspectos interculturais eram valorizados na medida em que, os temas tinham em vista, relacionar a área temática com a unidade nacional e

também a unidade na diversidade, elementos primordiais para a interação cultural no contexto moçambicano. No entanto, notou-se a fraca relação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos formandos o que contribuiu para fraca utilização de exemplos que fossem relevantes para facilitar a compreensão de alguns aspetos abordados durante as apresentações.

e) Atitude dos formandos

Para este ponto, igualmente os formandos estavam fortemente envolvidos nas atividades ou trabalhos atribuídos pelos formadores notando-se que os mesmos estavam muito interessados nas aulas leccionadas por meio de apresentações, contribuições e satisfação das questões que iam sendo feitas aos grupos que apresentavam seus trabalhos. Isto é, existia participação ativa na preparação das matérias. Foi notório ainda que durante as apresentações existia colaboração incondicional entre os formandos quer os que apresentavam os trabalhos, quer os restantes formandos das turmas.

f) Atitude de formadores

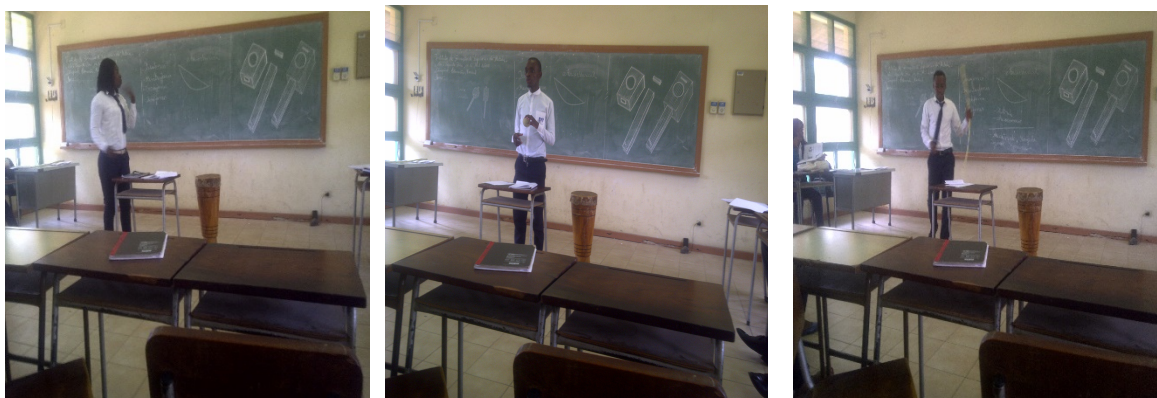
Os formadores estimulam tanto, aprendizagem dos formandos, quanto a interação entre os mesmos formandos, para o efeito, os formadores usaram adequadamente a voz e gestos, que consideram a arma poderosa no processo de ensino e aprendizagem, como fizeram-se entender quando faziam intervenções no final de cada apresentação dos trabalhos em grupo, quando por algum motivo alguém do grupo não usava adequadamente a voz. Observou-se ainda que os formadores prestavam atenção a dinâmica global das turmas e tinham capacidade de mudar de estratégias quando percebessem que alguns formandos não compreendiam parte das intervenções. No entanto, os formadores em nenhum momento mostrar interações individualizadas nas salas de aulas.

4.2.4.3. Didática da educação musical

O módulo de didática da educação musical, para a formação de professores, pretende que os formandos sejam capacitados para ensinar os aspectos fundamentais da música no ensino primário e aprendam a valorizar a música como manifestação artística na sociedade. Pretende-se que o formando construa instrumentos, para que posteriormente, na sua prática profissional, planifique e dê aulas de acordo com o programa e preveja instrumentos de avaliação, contribuindo, para a recreação, hábitos de apreciação e prática musical na escola e na comunidade MINED (2011).

Este módulo segundo MINED (2011) é a continuidade do módulo de Educação Musical ministrado no primeiro ano do curso, que objectiva cultivar no formando, o interesse, a sensibilidade e o gosto pelas artes, com vista a desenvolver capacidades criadoras e talentos musicais, que mais tarde ajude a criança a desenvolver de forma harmoniosa, a personalidade nos domínios afectivo, estético, cultural, cognitivo e psicomotor. Tivemos a ocasião de assistir simulações de aulas principalmente relacionadas com as músicas tradicionais.

Alguns grupos produziram e desenharam no quadro, alguns instrumentos de músicas tradicionais, como forma de mostrar *in loco* ao colectivo, como ilustram as imagens abaixo, onde três formandos do mesmo grupo de estudo, explicam como é que os instrumentos de músicas tradicionais de Moçambique são produzidos, em que região cada instrumento é usado e como é que são tocados para produzir o som desejado.



Figuras 4.7, 4.8 e 4.9: Formandos explicando sobre a produção e uso de instrumentos musicais tradicionais

Fonte: autor dados da pesquisa

Atendendo os aspetos a considerar na grelha de observação, sob ponto de vista do módulo “Didáctica da educação musical” constatou-se o seguinte:

a) Estrutura das aulas

Notou-se clareza na enunciação dos objectivos de aprendizagem a alcançar nas aulas bem como competências a desenvolver, na medida em que, durante as apresentações e debates, demonstrou-se a satisfação dos objectivos do plano curricular em relação este módulo, como por exemplo: a construção de instrumentos musicais tradicionais e também explicação como estes instrumentos são tocados para produzir o som agradável para

escutar e dançar em diversas ocasiões. Notou-se ainda, forte coerência na estrutura das aulas (princípio/motivação, meio/desenvolvimento das apresentações e fim/considerações finais consistentes).

b) Organização do espaço, material didático e equipamento

Neste âmbito, constatou-se fraca adequação do espaço às atividades lectivas desenvolvidas e materiais disponibilizados, pois, nas salas de aulas não existiam gravuras que servissem de material de comparação com os instrumentos produzidos por grupos de formandos destacados para efetuarem as apresentações. No entanto, verificamos a forte monitoria e gestão das atividades de aprendizagem e adequação do tipo de trabalho dos formandos, na medida em que, os formadores monitoravam as apresentações e os trabalhos apresentados sempre tinham relação com o plano curricular.

c) Clima da turma

Quanto ao clima nas turmas, notou-se forte e estimulante ambiente de aprendizagem, forte promoção de pensamento independente, crítico e reflexivo nos formando e ainda forte adequação da intervenção face aos comportamentos desviantes que deturbassem as aulas, uma vez que tanto os grupos de formandos que apresentavam os trabalhos quanto aos formadores que moderavam as apresentações, traziam nos rostos um clima estimulante para o resto do colectivo.

d) Conteúdo

No que diz respeito aos conteúdos, observou-se que os formandos traziam matérias para apresentar aos demais colegas fazendo com que os mesmos contextualizassem e relacionasse entre a teoria e a prática, uma estratégia que propiciou a promoção da criatividade e reflexão. Verificou-se ainda que os aspectos interculturais eram valorizados na medida em que, os instrumentos construídos eram representativos às três regiões (norte, centro e sul), o que enunciava, no nosso entender, o reforço da unidade nacional e também a unidade na diversidade, itens primordiais para a interação cultural.

Notou-se a fraca relação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos formandos o que contribuiu para fraca utilização de exemplos que fossem relevantes para facilitar a compreensão de alguns conteúdos abordados durante as apresentações.

e) Atitude dos formandos

Quanto às atitudes dos formandos, apurou-se que estes estavam bem envolvidos nas atividades ou trabalhos atribuídos pelos formadores notando-se que os mesmos estavam muito interessados nas aulas leccionadas e apresentações que faziam. Isto indicava participação ativa na preparação das matérias. Foi notório ainda que durante as apresentações existia colaboração incondicional entre os formandos quer os que apresentavam os trabalhos, quer o resto dos formandos.

f) Atitude de formadores

No concernente aos formadores, observou-se que estimulavam tanto aprendizagem dos formandos, assim como a interação entre os mesmos formandos. Para o efeito, os formadores usam adequadamente a voz e gestos, elementos considerados importantíssimos no processo de ensino e aprendizagem, como fez-se entender quando os formadores faziam suas intervenções no final de cada apresentação dos trabalhos em grupo quando alguém do grupo, não usava adequadamente a voz. Observou-se ainda que os formadores prestavam atenção a dinâmica global das turmas e tinham capacidade de mudar de estratégias quando percebessem que alguns formandos não compreendiam parte das intervenções. No entanto, os formadores em nenhum momento mostram interações individualizadas nas salas de aulas.

4.2.4.4. Atividades da tarde cultural

Na tarde do dia 14 de Abril de 2018, o responsável desta pesquisa, esteve presente no Instituto de Formação de Professores estudado, com intuito de observar um evento inteiramente cultural, tendo assistido exibição de algumas danças que constitui o mosaico cultural do país. De lembrar que quando estava-se aplicar outra técnica de recolha de dados (entrevistas), obteve-se a informação de que a instituição promovia eventos em cada primeiro fim-de-semana do mês que se designava “noite cultural”. Devido à hora tardia em que o evento terminava, decidiu-se que tinha que mudar para período de tarde, como forma de facilitar as deslocações dos formandos dispensados e/ou que não vivem no internato, formadores e interessados a regressar cedo às suas casas. Nestes eventos, segundo a mesma informação, eram apresentadas pelos formandos, várias manifestações culturais em representação das três regiões do país (Norte, Centro e Sul).

De facto, foi o que se observou pois, os formandos apresentaram algumas danças nomeadamente “Tufo” com o rosto da província de Nampula, mas que também é praticado nas províncias de Cabo Delgado e Zambézia e ainda na capital do país Maputo Figuras 4.10, 4.11 e 4.12, “Calanga” dança praticada na região sul Figura 4.13 e “Xigubo” igualmente praticada na zona sul com enfoque nas províncias de Gaza e Maputo Figura 4.14. Cada uma destas danças, tem um significado específico e são apresentadas em ocasiões igualmente específicas.

A apresentação destas manifestações folclóricas no instituto, segundo as informações obtidas, visa familiarizar e brindar todo o colectivo da instituição e convidados, com o mosaico cultural que o país possui, com vista a cultivar no mesmo colectivo, o espírito de pertença, ou seja, o colectivo da instituição (corpo diretivo, administrativo, docente e discente) e convidados, têm a oportunidade impar de conhecer estas manifestações folclóricas para incorporar no seu património sociocultural. Isto, segundo as mesmas informações, vai potenciar a unidade nacional, fazendo com que, a dança deles, ceda o lugar à nossa dança.

Foi impressionante observar-se que as meninas que faziam parte destas danças, não eram apenas as que pertenciam a região originária das manifestações folclóricas, bastava apenas uma, em cada grupo, que fosse de uma dada região, as outras estavam integradas e nem sequer era possível distinguir quem, na verdade, era da região originária dessa dança. O exemplo concreto do que atrás dissemos, são as danças Tufo do (norte) e Xigubo do (sul), algumas eram as mesmas formandas, apenas mudavam a indumentária.

a) Tufo

Como dissemos acima, o tufo é uma dança tradicional moçambicana praticada numa forma geral nas províncias situadas na região norte do país, embora ultimamente se pratique em quase todas as capitais provinciais, como testemunham as abordagens de Madumane (2012) e Nguane (2015) ao afirmarem que é uma dança essencialmente feminina e de origem árabe, ligada à religião muçulmana, que pode ser praticada em cerimónias, festas e datas específicas do calendário islâmico, principalmente na região nortenha do país, mais precisamente, no litoral das províncias de Cabo Delgado, Nampula e Zambézia.



Figuras 4.10, 4.11 e 4.12: formandas apresentando três das várias fases da dança tufo

Fonte: autor dados da pesquisa

b) Dança Calanga

Dança praticada na região centro e sul do país e normalmente tem se praticada nas cerimônias familiares com grande enfoque quando se comemora uma boa campanha agrária.



Figuras 4.13: formandas apresentando três de várias fases da dança tufo

Fonte: autor dados da pesquisa

c) Dança Xigubo

Esta foi outra dança apresentada na tarde cultural e é praticada essencialmente na região sul do país, com destaque para as províncias de Maputo e Gaza, como nos indica Madumane (2012), Xigubo é uma dança tradicional moçambicana e que representa a resistência colonial do país sobretudo na região sul e pratica-se maioritariamente nas zonas interiores de Gaza e Maputo, tendo poucos praticantes ao nível das cidades.



Figura 4.14: formandas apresentando a dança Xigubo

Fonte: autor dados da pesquisa

Consideracoes finais

É agora o momento de tecermos algumas considerações sobre o trabalho de observação que teve lugar entre dia 7 de Março de 2018 aos 14 dias do mês de Abril de 2018. As aulas e actividades observadas incidiram basicamente em aspectos culturais incorporados no processo de formação de professores. Duma forma geral, observou-se que tecnicamente as simulações das aulas tinham coerência, isto é, obedeciam a uma sequência e eram, antecedidas de particularidades motivacionais, que fazia com que o colectivo estivesse em sintonia com a matéria ou tema em apresentação. Considera-se alcançados os objectivos da observação, pois, conseguimos cumprir com que tínhamos planificado para aplicação desta técnica de recolha de dados. De forma prática, notamos que os formadores promoviam e estimulavam a interacção cultural entre os seus formandos. Igualmente observou-se que as questões relacionadas com a unidade nacional e a unidade na diversidade eram referenciadas ao longo das apresentações e os debates iam em torno da necessidade de se identificar, aspectos culturais que permitissem a coesão sociocultural dos moçambicanos independentemente da região da sua origem. A falta de material como maquetes, gravuras ou imagens que simbolizassem e exemplificassem de forma prática os temas que iam sendo apresentados e ainda a inadequação das salas de aulas para algumas matérias apresentadas, foram os únicos elementos que, no nosso entender, constituíram o elo mais fraco das actividades observadas.

4.3 Triangulação e discussão de resultados

Dependendo do tipo e dos seus objectivos, numa pesquisa científica pode-se utilizar uma ou varias técnicas de recolha de dados, com vista a alargar as fontes da informação. No caso concreto desta pesquisa, como tivemos oportunidade de referenciar na parte metodológica, foi preciso empregar quatro técnicas para recolha de dados, com objectivo de verificarmos as semelhanças e/ou diferenças das informações obtidas por meio destas técnicas. Este exercício de verificação comparativa das informações tecnicamente chama-se triangulação, da qual Goldenberg (2004) explica que a combinação de diversas técnicas no estudo do mesmo fenómeno, tem por objectivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objecto de estudo, partindo de princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenómeno social. Por outro lado, houve necessidade de se fazer análise comparativo entre os resultados da pesquisa empírica e os conteúdos teóricos de autores que pesquisaram sobre o assunto para se aferir até que ponto existe ou não semelhanças de abordagens. Este procedimento tem a designação de discussão de resultados, que segundo Pereira (2013) é o momento do trabalho em que se abriga os comentários sobre o significado dos resultados, a comparação com outros achados de pesquisas e a posição do autor sobre o assunto. Isto, nos remete ao entendimento de que é um processo através do qual os dados obtidos na pesquisa, para além de serem alvos de apresentação, análise e interpretação, devem ser discutidos em relação ao que se avançou no conhecimento do problema em relação o estado de arte, ou seja, os dados devem ser interpretados relacionando-os com o conhecimento que já se sabe sobre o assunto através de pesquisas já feitas na área em alusão e também o autor da pesquisa expressa o seu ponto de vista sobre o assunto com base nos resultados que este obteve bem como dos conteúdos teóricos dos autores que escreveram sobre o fenómeno.

Assim, esta parte de pesquisa reserva-se para triangulação das informações obtidas através das quatro técnicas usadas nesta pesquisa nomeadamente, entrevistas, inquérito por questionário, análise documental e observação. Para tal, tomamos como base, as informações obtidas como resultado das respostas às questões que os instrumentos de recolha de dados (entrevistas, questionários, documentos e observação) comportaram e que foi um desenvolvimento sequencial das questões de pesquisa que visavam a satisfazer aos objectivos enunciados e também para discussão de resultados. Para proporcionarmos maior clareza no processo de triangulação dos resultados obtidos por meio das técnicas usadas

para recolha de dados, as respostas semelhantes ou divergentes agrupamo-las em respectivos temas que compõem a pesquisa nomeadamente, diversidade cultural, formação de professores, liderança, corpo docente e a escola a anexa, seguindo a ordem das questões de pesquisa.

4.3.1 Triangulação de resultados

a) No âmbito da diversidade cultural

No que diz respeito aos grupos étnicos ou tipo de diversidade cultural que se pode encontrar no instituto, assunto contido na primeira questão de pesquisa e se encontra inserido na linha teórica de diversidade cultural, as respostas dadas por nossos entrevistados, indicam que são vários tipos de diversidade cultural, como apresentamos nas páginas que se seguem. Iniciamos por procurar saber os grupos culturais ou étnicos se podem encontrar no instituto, para tal tivemos estas respostas,

O instituto é pela promoção da unidade nacional e não temos como promover a unidade nacional sem observarmos esta mescla de culturas. É um instituto que agrega, acolhe qualquer indivíduo, desde que ele satisfaça (...) os critérios de admissão que estão aquém da etnia que pertence. Anteriormente tínhamos praticamente todas as províncias, (...) não querendo dizer que é o número dos grupos culturais existente no país, porque actualmente nós temos (...), cerca de sete grupos, diminuíram-se mesmo a partir da altura que muitos estudantes doutras partes, paragens já não vêm no contexto da unidade nacional, mas mesmo assim, eh...eh...o país está representado (*E2 e E5*).

Este posicionamento de presença de vários grupos étnicos e/ou culturais no instituto, é segundando pelas respostas dos nossos inquiridos representados no gráfico nº 5, que nos indicam que 45% dos respondentes consideram que ambas opções constantes no gráfico, estão presentes no instituto. Estas respostas, vão ao encontro do conteúdo explorado em alguns documentos educacionais analisados, pois, os mesmos reconhecem a existência de grande diversidade cultural em Moçambique e, partindo deste pressuposto, é natural que as instituições educacionais estejam repletas deste rico mosaico cultural. A existência da diversidade cultural ainda foi verificada durante a observação de algumas aulas de interesse, onde o palco foram as salas onde elas eram leccionadas. Nelas, igualmente notou-se a presença de diversidade cultural.

Onde coabitam vários grupos culturais é suposto que se registem conflitos, daí que a questão seguinte foi sobre este assunto de ocorrência deste fenómeno. Sobre esta questão, dois dos nossos entrevistados afirmaram que o fenómeno tem havido, pese embora seja de curta duração, enquanto outros dois diziam não considerar de conflitos as ocorrências que

têm tido lugar na instituição, pois estas não são preocupantes como indica o extracto que se segue,

Conflitos naturalmente não vão faltar porque, cada um, tem seus hábitos, seus costumes, mas onde existem duas, três pessoas de culturas diferentes, os conflitos sempre vão existir, alguns são superados com tempo, outros carecem de intervenção daqueles que são responsáveis estamos a falar sobretudo da área do internato. Sem dúvida, sem dúvida, eh...isso normalmente acontece nas primeiras semanas, mas isso tem a ver com a nossa própria história, porque eles têm aquilo de olhar pessoas a partir de Inhambane como um pouco inferiores. Não, o que eu notei mais é um aprendizado, porque numa dada altura nós íamos aprendendo das culturas um pouco por todo país, foi o que eu notei. Conflitos em tanto que conflitos não (...). (...), Conflito como tal, na instituição nunca se notou, mas (...) sendo provenientes de vários contextos sociais, isso é notório na instituição, mas a nossa luta tem sido a luz do regulamento eles desenvolverem atitudes de saber estar (...) eles tendem a ser uma unidade na diversidade (E2, E3, E4, E5).

Os resultados obtidos através do questionário, 74% dos inquiridos responderam que nunca se aperceberam do registo de conflitos culturais, enquanto 24% responderam que tem havido algumas ocorrências do fenómeno. Dentre os 24% que consideram que o fenómeno ocorre, 56% afirmaram que ocorre em mais que desvezes por ano e 44% dizem que apenas percebem que se registam conflitos três vezes por ano.

Atendendo que parte do nosso público-alvo percebe a ocorrência de conflitos, a questão seguinte foi o de apurar o impacto deste fenómeno. Sobre esta questão, a maioria dos nossos entrevistados, foram unânimes em afirmar que nunca notaram algum descaminho que tenha tido como causa os conflitos culturais, como testemunha o extracto seguinte,

(...), chega não afectar porque é mesmo uma questão de integração. (...). Não, não afectava, não afectava, porque eu parto de princípio de que aprendizagem pela sua característica é individual, (...). Eu sou da defesa de que o ensino tem que ser conflituoso (...), partindo de princípio de que alguém tem um conhecimento e quando é encarado com novo conhecimento diferente daquele que tem, tem de haver conflito para depois ele conseguir ver qual é melhor e tomar decisão. (...) é necessário que haja conflito, conflito no sentido construtivo, (...). Não, pelo contrário, porque nós temos disciplinas ligadas a línguas bantu, (...) aquilo que seria um conflito, um desconforto generalizado é cortado rapidamente pela existência deste módulo de línguas bantu em Moçambique (...) (E1, E2, E3, E5).

Enquanto isto, 64% dos que afirmaram que na instituição tem havido conflitos, apontam para interação entre formandos que mais impacto negativo os conflitos exercem. Esta situação, quase sempre culmina com mau entendimento entre pessoas de culturas diferentes, porque simplesmente não se conhecem e, como consequência, aparecem preconceitos e discriminação. Exatamente a questão seguinte tinha a ver com a discriminação e preconceitos no seio da instituição concretamente se tem havido registo de atos discriminatórios e preconceituosos no instituto e qual tem sido a sua causa ou origem. As respostas dadas por nossos entrevistados indicam que de facto tem havido tendências discriminatórias e preconceituosas como a seguir se apresenta,

Sim houve, houve, houve, houve tendência disso, mas o nosso papel foi sempre demonstrar que, se tem formandos oriundos de outras províncias, é evidência de que Moçambique é único, para além do professor ter o papel de educar para eliminar esse tipo de preconceitos este tipo de comportamentos, mas sempre tem esse tipo de tendências caracterizadas por complexos inferioridade e de superioridade (E1).

Por parte dos inquiridos, procurou-se saber se alguma vez sentiram-se discriminados por conta de sua condição sociocultural, onde 53% destes disseram que nunca perceberam que estão sendo discriminados e, 47% afirmaram terem passado por esta má experiência.

Questionamos qual seria a origem ou de quem dependia o fenómeno preconceito e discriminação, se era um ato individual ou dependia da sociedade donde este individuo foi criado. As respostas dos nossos entrevistados nos indicam o que a seguir se apresenta,

Podemos encontrar, uma situação que tem a ver com a questão individual, que um individuo pelo facto de pertencer uma dada cultura, em nenhum momento ele foi educado para desprezar outra pessoa, mas assumir que ele não concorda com este ou aquele aspecto, mas se formos a ver, mesmo a própria educação tradicional, não houve espaço para ele menosprezar outro individuo, e quero acreditar que, independentemente da cultura, nós nunca fomos educados para discriminar, se calhar assume-se isso, por questões de complexo de superioridade até de inferioridade. Nós temos alunos provenientes das zonas rurais e também das cidades e, muitas vezes devido este aspecto, tem ocorridos preconceitos entre indivíduos provenientes dos dois lados, das zonas rurais e das cidades independentemente da província, (...) (E2, E5).

No diz respeito aos nossos inquiridos, 94% apontam a questão individual do praticante de discriminação e preconceitos, pois, cada individuo tem seu comportamento e sabe o certo e o errado, daí que preconceito e discriminação depende da pessoa e da sua ignorância porque nunca se incentivou discriminação ela está na mente de quem a prática.

A outra questão sobre a diversidade cultural tinha em vista procurar saber aos nossos entrevistados se caso não se fizesse forte sensibilização popular, a diversidade cultural poderia ou não perigar a unidade e identidade nacionais. Sobre esta questão os nossos entrevistados têm as opiniões divididas como as que se seguem,

(...), eu penso que não, por razão muito simples, esta filosofia é de todos institutos, até certo ponto posso dizer que é o papel da educação, eliminar esses focos, uma coisa é acontecer isso por questões culturais, nós temos esse papel de cimentar essa unidade (E1). Bem, eu penso que a 100% não ia afectar, mas também não posso assegurar que a 100% também pode afectar, porque se na luta pela independência nacional, se olhássemos por questões étnicas, eu penso que até hoje estaríamos colonizados, mas essa barreira foi transposta há muito tempo, o que nós estamos a fazer agora é consolidação da unidade nacional (E2). Eu penso que iria perigar um pouco a unidade nacional (E4). Evidentemente, não havendo uma sensibilização (...) a nossa sociedade moçambicana seria um caos, porque sempre apareceria (...) um determinado grupo étnico que se considerasse superior em relação aos outros e, nós temos que, em todas nossas realizações lutar para a consolidação da unidade nacional (E5).

O mesmo equilíbrio das entrevistas verifica-se para nossos inquiridos sobre o mesmo questionamento, ou seja, 50% destes consideram que não perigaria e outra metade ou seja,

50% são de opinião de que poderia perigar a unidade e identidade nacionais caso não fizesse algo que minimizasse tensões étnicas.

A última questão para esta parte, foi sobre ações que a instituição desenvolvia no âmbito da diversidade cultural, da qual, os nos entrevistados nos proporcionaram as seguintes respostas,

(...) Temos ministrado palestras nos primeiros dias, demonstrando que todos são geridos pelo mesmo regulamento (...) e, ainda a educação patriótica no período da concentração matinal, no período das 18:45 a mensagem é esta: nós somos unos e devemos fazer de tudo para que todos sejamos irmãos e eles conseguem acatar (...), este é um trabalho para uniformizar os comportamentos, porque mesmo os que saem da mesma zona, têm diferenças de encarar as coisas (E1). (...) É preciso promover todos os grupos culturais de forma que o conflito possa ser debelado (...), eliminar as diferenças não pode, mas valorizando cada um dos grupos culturais nós vamos consolidar a unidade nacional (...) (E5).

Cerca de 50% dos nossos inquiridos, elegeram a necessidade de promoção de mais intercâmbio étnico-cultural como estratégia-chave que a instituição devia apostar, enquanto 29% são de opinião de que havendo mais incentivos para interação entre formandos seria importante para fortificar harmonia e minimizar focos de maus entendidos que algumas vezes, culminam com preconceitos e discriminação.

As abordagens que acabamos de apresentar, têm a ver com os pontos de vistas dos três grupos de público-alvo, nomeadamente (direção, formadores e formandos). Se formos a ver, os resultados atrás triangulados e que tiveram origem a partir de pontos de vista do público-alvo, são muito próximos se não mesmo coincidentes e, respondem a primeira questão de pesquisa que por consequência, satisfazem um dos objectivos da presente pesquisa. Pois, identificamos a existência de diversidade cultural no instituto, como tal, tem havido focos de preconceitos e discriminação que geram conflitos culturais e são minimizados por algumas ações que a instituição implementa como por exemplo palestras e observância do regulamento interno. Por outro lado, pudemos observar que para além destas ações implementadas pela instituição no sentido de garantir a convivência harmoniosa dos formandos, estes propõem que o instituto promova mais intercâmbios sociais e étnico-culturais que potenciem forte interação entre várias culturas que o país possui.

b) No âmbito de formação de professores

Quanto a linha teórica “formação de professores” da qual pretendíamos saber sobre as ferramentas e competências interculturais que os professores em formação adquirem ao

longo do curso que possam permitir que estes sejam portadores e disseminadores destas, no exercício da profissão docente nas comunidades onde estivessem inseridos. Esta pretensão tem a ver com a segunda questão de pesquisa e foi desdobrada em três questões que consideramos operacionais no caso concreto para as entrevistas. As respostas fornecidas por nossos entrevistados e inquiridos, apresentamos nas páginas seguintes onde iniciamos por procurar saber sobre os aspetos interculturais que são abordados ao longo da formação de professores, para esta, tivemos os depoimentos que a seguir apresentamos,

Para além das abordagens que veem plasmadas nos módulos, nós priorizamos abordagens também de temas transversais. São esses temas transversais que procuram puxar aqueles que são aspectos culturais, partindo de princípio de que já no processo de leccionação quando saírem daqui, eles vão ter por exemplo uma abordagem sobre currículo local e esse currículo local, a sua aprendizagem aqui, só tem como sustento quando sabermos explorar os temas transversais, pois, (...) no processo de leccionação fazem com que haja espaço para esta aproximação esta ligação intercultural, enfim, o instituto promove competências interculturais (E1).

Na sala de aulas existem alguns conteúdos dos módulos de educação patriótica, ética e deontologia profissional onde se abordam alguns aspectos tais como a questão de valores, quando falamos de moral, de respeito que deve existir entre os mais velhos assim como os mais novos e, também salvaguardar a cultura (...) de tal forma que o futuro professor fale com propriedade aspetos interculturais (E2).

“Aspectos interculturais, (...) no módulo por exemplo da educação patriótica tem mais espaço para abordar esta questão da cultura, aí há unidade específicas como elementos da cultura, religião, vestuário, gastronomia, usos e costumes (...)” (E3).

Aspectos interculturais (...) nós temos nas nossas concentrações informes, em que os formandos compilam a informação que chamaríamos noticiário, então para mostrarmos que temos que lutar pela unidade na diversidade, orientamos a eles em dias bem definidos onde noticiário tem que ser nas nossas línguas. Indica-se três ou cinco estudantes todos falantes de línguas diferentes. Então aparece alguém em Ndau coloca notícia naquela língua, aparece alguém em changana também coloca naquela língua e, acaba sendo várias notícias em línguas diferentes e, para que todos estejam no contexto de compreensão, aparece alguém a traduzir já em língua portuguesa. Isto passou a ser a nossa forma de estar na nossa instituição, (...) exatamente para mostrar que temos certas diferenças, mas lutamos para o mesmo fim, cada um de nós temos que desenvolver para o mesmo fim, do ponto de vista de conhecimento mas valorizando aquilo que é a nossa característica cultural, como pessoas e como grupo. (...), nos princípios era só oral, dissemos que não, tem que estar escrito você tem que ler o que tem aí, (...) nos princípios quando alguém lesse naquela língua até riam-se nós fazíamos a sensibilização que não, você está a perder atualização. (...), dum tempo para cá esse é um aspecto normal, de passar informes nas nossas concentrações em línguas nacionais, e sentimos que estamos sendo corteses, não só na produção de línguas, mas na consolidação daquilo que é o desenvolvimento de competências em sabermos que nós independentemente de aspecto cultural, temos que promover oportunidades porque todas línguas podem ser usadas para a produção de conhecimentos (E5).

No diz respeito aos nossos inquiridos, 73% destes consideram que a interação cultural é aspecto intercultural mais abordado ao longo das aulas e também considera a mais importante para não só para harmonia entre formandos, como também algo considerado valioso para carreira docente.

Esta interação cultural, igualmente notou-se ao longo de recolha de dados através da observação, pois, durante esta atividade, notamos que formandos interagem ora questionando algumas práticas culturais de determinada região, ora quando procuravam encontrar elementos semelhantes das culturas e ainda, mediante a integração de vários grupos étnicos nas manifestações folclóricas não de domínio de alguns dos formandos, ou seja, a composição dos grupos apresentavam as danças, ritos de iniciação, cantos entre outros aspectos, era intercultural. Encontravam-se na dança do tufo que predomina na região norte, formandos das regiões centro e sul; na dança xigubo predominante no sul do país, formandos das regiões norte e centro e por aí em diante. Por estas razões, os resultados obtidos por meio desta técnica, estão em consonância com os obtidos através das outras técnicas (entrevistas e questionário).

Indagados sobre modelos empregues na formação dos professores e, que competências interculturais os formandos adquirem depois da sua formação. Os nossos entrevistados nos forneceram os seguintes depoimentos,

Nós temos por exemplo formação inicial que são dos que estão presentes, depois temos formação em exercício daqueles professores que por exemplo já estão a dar aulas, entretanto não tiveram formação psicopedagógica, então são geridos pelo instituto, o instituto tem formado professores em exercícios de alguns distritos, onde o instituto faz e implementa um plano de capacitação, para esses professores, então, temos dois regimes, regime presencial e temos esses em exercício (E1).

O nosso modelo é experimental, é conhecido como modelo de desenvolvimento de competências, por isso, a maior parte das atividades de formação os formandos treinam prática (...). Por isso, a partir do primeiro ano, praticam na escola o que acontece na escola em termos do ambiente como que é a escola em termos da sala, no segundo ano também prática, já com oportunidade de leccionar na turma e, no terceiro ano temos role de conhecimentos: a escola da prática, como se organiza, como são os livros, como se faz registos. Ainda no terceiro ano, o formando pega na turma para leccionar, portanto, é um modelo prático, um modelo que não menospreza o conhecimento, mas dá primazia aspectos práticos, para que chegado na escola, nada de estranho possam encontrar, apenas trocar experiências de aspectos importantes (...) em fim, no primeiro, segundo e terceiro há bastante prática (E5).

“(...) a nossa formação é por competências, o saber fazer, pois, não basta responder bem na prova, tem que saber transformar essa teoria em prática” (E3).

Relativamente aos nossos inquiridos, os resultados sobre modelos eleitos para formação de professores, com três opções (teórico, prático e ambos), 88% dos respondentes consideram que os dois tipos, ou seja, modelos teórico-práticos, são predominantes. E quanto as competências que os professores adquirem depois da sua formação, 82% dos mesmos respondentes afirmaram que estavam adquirindo ambas competências como sejam, interpessoal, técnica e afectiva.

Ao longo da observação, verificou-se a predominância do modelo prático na ministração das aulas, pois, elas eram leccionadas pelos formandos em forma de apresentações dos temas que estes recebiam dos formadores para pesquisar. Depois desta investigação, numa data previamente definida, os formandos apresentavam e/ou leccionavam os conteúdos fruto das suas investigações, cabendo aos formadores fazer a síntese no final de cada aula.

Acabamos de apresentar os pontos de vistas dos três grupos de público-alvo, nomeadamente (direção, formadores e formandos). Uma vez mais, os resultados atrás triangulados e que tiveram origem a partir de pontos de vistas destes três grupos do público-alvo até certo ponto, são convergentes e, respondem a segunda questão de pesquisa e, por consequência, satisfazem o segundo objectivo do presente estudo.

c) No âmbito de liderança

Quanto a linha teórica “liderança” da qual pretendíamos saber sobre o perfil da liderança do instituto, como abordava aspectos relacionados com a diversidade cultural e que instrumentos usava para garantir harmonia entre várias culturas, assunto contido na terceira questão de pesquisa, cujas respostas dadas por nossos entrevistados e inquiridos, apresentamos nas páginas seguintes onde iniciamos por procurar saber sobre como é que a liderança do instituto encarava as questões relacionadas com a diversidade se com preocupação ou com optimismo,

Eu olho a diversidade cultural com optimismo, porque estou em crer que, mesmo os conflitos que podem ser desencadeados, com tempo vão ser supridos, (...), o fim é olhar que qualquer um destes formandos, é potencial vencedor pelos objectivos pelos quais lhe trouxe aqui, porque não foi desenhado um currículo para Macondes, para Maxanganas, para Marrongas, foi desenhando um currículo para garantirmos a formação de indivíduos com (...) um perfil de saída que é o de saber, o saber fazer, o saber ser e o saber viver juntos (...), então, eu olho (...) essa miscelânea de culturas numa forma óptima pois permite a troca de experiência e de convivência sociais, atendendo que há alguns aspectos culturais que nós não sabíamos, mas que podemos capitalizar numa e doutra cultura (E2). (...), Com a diversidade cultural não temos como...temos que encarar com optimismo, porque o nosso país e a sua existência é mesmo na diversidade, então todas nossas ações do ponto de vista de liderança tem que contar com essa diversidade e temos feito com que no contexto de liderança entrem todos grupos ao nível da instituição (E5).

Enquanto isto, 32% dos nossos inquiridos consideram que a liderança do instituto olha a questão da diversidade cultural com certa preocupação contrariando assim, as afirmações dos entrevistados, que disseram olham-na com optimismo. Porém, estas afirmações dos nossos entrevistados, são secundadas por 18% dos inquiridos, sendo que 38% dizem não saber como a liderança da instituição encara a diversidade cultural.

Procuramos ainda saber como é que a direção assegurava uma convivência harmoniosa entre várias culturas, onde obtivemos as seguintes respostas dos nossos entrevistados,

Temos o regulamento interno, quase é nossa bíblia, fazemos a leitura nas turmas, também na abertura do ano lectivo e nos encontros com a direção lemos alguns artigos que achamos pertinentes para discussão, e há processo de inovação, pois, cada ano aparecem novos desafios, (...) nós (...) no módulo de educação patriótica e deontologia profissional, a ética do professor, a ética e conduta do professor, temos esses instrumentos legais, código do professor também lemos alguns artigos que são úteis para professores/função docente (...) (E3). Pela sensibilização constante (E5).

As respostas acima coincidem com as dos nossos inquiridos, pois 80% destes, consideram que a harmonia entre as culturas é garantida pelo regulamento interno, sendo que 12% afirmam que ela é devida à persuasão, que é quase o mesmo que sensibilização.

Outra questão para liderança do instituto, tinha em vista *caracterização* do seu perfil. Da análise por nós feita, entendemos que se trata de liderança cooperativa, como se pode notar nas respostas dos nossos entrevistados a seguir apresentadas,

Criamos o círculo de interesses a partir daquilo que são experiências anteriores do próprio formando, (...) esta é a forma de relacionar com formando porque respeitamos aquilo que são seus conhecimentos anteriores, suas habilidades anteriores e, procuramos aproximar estas, pessoas, criando círculos de interesse que têm o fim de desenvolver aquilo que as pessoas sabem, mas também, transmitir aquilo que sabem aos outros (...), aliás, a partir daquilo que é seu conhecimento até lhe propomos que seja promotor (...) para com outro. (...), então tem sido esta a nossa política e achamos que há ganhos porque aprendemos deles, eles ensinam os outros e todos saímos a ganhar aprendemos cada um do outro valorizando aquilo que cada um é e aquilo que cada um sabe fazer (E1).

Duma forma geral a comunicação é boa e temos uma direção muito aberta, quando é uma coisa de serviço, não precisa de muita burocracia, chega lá e de imediato dá resposta e isto, ajuda flexibilizar o trabalho, temos a diretora pedagógica que também é uma pessoa com experiência embora nova no cargo, mas já desempenhou outras funções, isso também acaba nos ajudando no trabalho (E3).

Em termos de lideranças eu acho que cada um aqui conhece bem o seu lugar e para mim o que eu tenho notado, é que há uma unidade em termos de chefes superiores e seus subordinados (...), eu acho que cada um quando tem uma dificuldade sabe onde ir expor de modo a que, aquilo chegue até ao superior e tenha uma resolução, mas eu acho que tem unidade, tanto em termos dos superiores, como entre nós os colegas (...), (E4).

A nossa liderança aqui, nós chamamos liderança participativa, nós (...) incutimos em toda estrutura existente que é preciso que cada um onde está liderar ser envolvente e permitir que as ideias dos outros tenham lugar, debate-las para vermos qual é a sua relevância, em que cada um e para o bem da instituição (...). Todas ideias têm de encontrar um espaço para se expor (...) (E5).

Quanto aos inquiridos 56% consideram que a liderança do instituto coopera na tomada de decisões, 15% são de opinião de que há delegação de poderes. Estes pontos de vistas, coincidem com os depoimentos dos nossos entrevistados. No entanto, 29% dos inquiridos, contradizem com estes posicionamentos, pois são de opinião de que a liderança do instituto impera as decisões.

Ainda correlação com a liderança do instituto, procuramos saber se a direção do instituto estava num bom caminho. Deste questionamento, obtivemos as respostas que se seguem,

A direção está no caminho certo, melhorar alguma coisa sempre é um desafio, porque quando fazemos alguma coisa as vezes dissemos não, aqui não fizemos bem (...) para dizer que cada atividade nos remete a uma reflexão de tal maneira que sempre deve se continuar a melhorar mas criamos e sentimos que temos harmonia (E1). É, caminho certo porque a liderança participativa traz resultados bastante encorajadores e consistentes e faz com que cada um sente-se valorizado daquilo que está a fazer e é mais útil alguém se sentir valorizado por aquilo que está a fazer no contexto duma organização (E5).

Enquanto isto, 76% dos formandos inquiridos consideram que perfil é ideal sendo que 24% são de opinião de que não é ideal. Uma vez mais, as respostas da maior parte do público-alvo, tanto entrevistado quanto inquerido, são coincidentes. Isto nos leva a acreditar que os resultados obtidos refletem do que acontece, se considerarmos que, o público-alvo foi dividido em três grupos diferentes nomeadamente (corpo diretivo, corpo docente e formandos). As experiências têm mostrado que, estes grupos não sendo antagónicos, normalmente têm tido pontos de vistas muito diferentes, isto é, muitas vezes o corpo diretivo tem pautado pelo embelezamento da situação e, no eixo oposto, os elementos no caso concreto, professores e alunos não têm deixado escapar pequena situação considerada não adequada por estes. Mas, na instituição pesquisada, esta diferenciação de pontos de vistas, não tem tido muito peso, ou seja, os resultados mais convergem do que divergem.

Acabamos de apresentar a triangulação, de pontos de vistas dos três grupos de público-alvo, nomeadamente (direção, formadores e formandos). Uma vez mais, os resultados atrás triangulados e que tiveram origem a partir de pontos de vistas destes três grupos do público-alvo, são coincidentes e, respondem a terceira questão de pesquisa que por consequência, satisfazem o terceiro objectivo do presente estudo.

Note-se que até aqui estávamos a fazer triangulação dos resultados inseridos naquilo que chamamos de três linhas teóricas (diversidade cultural, formação de professores e liderança). Mas, como se trata de um estudo de caso que pela sua natureza deve abordar o fenómeno de forma mais exaustiva possível, tivemos que incluir mais dois aspectos ligados ao tema, nomeadamente, o corpo docente e a escola anexa. Desta feita, iniciamos por corpo docente do qual procuramos saber sobre perfil básico que se tem tido em conta para a admissão de formadores na instituição e em que medida estes promovem a interação cultural entre seus formandos. Para melhor operacionalização e com vista a explorar muito mais este aspecto, a questão foi desdobrada em quatro como apresentamos nas próximas páginas.

d) No âmbito do corpo docente

As primeiras duas questões de desdobramento tinham em vista a obtenção de informação sobre as qualificações básicas que eram exigidas aos formadores para fazerem parte do corpo docente do instituto e, qual era a forma de admissão ao corpo docente das quais tivemos seguintes respostas,

Dizer que (...), esta é uma instituição de ensino privilegiada de ponto de vista de qualificações de docentes, (...) nós temos um médio apenas e com bastante prática que tem a ver com ofício, mas todos outros têm o nível de licenciatura e já estamos tendo um número bastante considerável penso que já temos sete mestres, portanto, todos com uma experiência bastante comprovada ao nível do ensino primário e, também da própria formação de professores. São formadores que estão há mais de 10 anos no ensino, recrutados com um determinado número de indicadores como por exemplo em que pelo menos cada um deles teria estado no ensino primário no mínimo de 5 anos na escola primária e continuou a sua formação e depois recrutamos. É por isso que o nosso recrutamento é interno. Portanto, não se pega alguém com décima segunda e foi fazer a universidade, para vir ingressar aqui sem experiência, então é recrutamento para salvaguardar a componente prática, e essa experiência é passada para os que estamos a formar para a carreira da docência. Assim, (...) nós identificamos potenciais candidatos, entrevistamos, são aqueles docentes que já estão no sistema, e então fazemos recrutamento (...), cumprindo todo dispositivo legal (E5).

A resposta do nosso entrevistado (E5), se assemelha das respostas fornecidas pelos nossos inquiridos, onde 44% dos respondentes dos inquéritos consideram o mérito profissional como sendo o melhor critério que deveria se apostar para admissão de formadores ao instituto, enquanto 38% dos inquiridos afirmaram que o concurso público era melhor.

No que diz respeito a terceira questão de desdobramento que tinha em vista recolha de informações relacionadas com as áreas de formação consideradas cruciais para admissão do corpo docente, se teve o seguinte depoimento do entrevistado cinco (E5),

Bom, (...) de acordo com o plano curricular de formação de professores e de áreas específicas em que o individuo se formou. Portanto, nós temos departamento por exemplo de ciências naturais e matemática, aí vamos ter docentes que se formaram nas áreas de química, física e matemática. Temos departamento de ciências da educação, aí temos docentes que se formaram em psicologia escolar, organização e gestão escolar, portanto em ciências de educação. Temos docentes que estão no departamento de ciências sociais e comunicação, são aqueles que fizeram a língua portuguesa, a língua inglesa, ciências sociais, então, essas são as especialidades e sempre que encontramos uma vaga num determinado departamento, procuramos indivíduos que tenha aquela especialidade para preencher a vaga (E5).

Enquanto isto, 73% dos nossos inquiridos são de opinião de que para além da formação superior e específica segundo os departamentos, os formadores tinham que passar por uma formação específica que os habilitassem como formadores.

Concordamos e defendemos este ponto de vista dos formandos inquiridos, na medida em que consideramos que não basta ter nível superior, experiência comprovada como docente do ensino primário entre outros atributos mencionados por nosso entrevistado, é indispensável que este individuo seja sim, submetido ao curso específico de formadores de

professores que ao nosso ver, é bem diferente de uma formação inicial o superior que este tenha. Não porque a experiência e nível superior não sejam importantes, antes pelo contrário, são basilares para esta tarefa, mas a formação específica como formador é crucial, pois entendemos que o ser formado como professor não é o mesmo que o ser formado como formador.

A última questão de desdobramento foi a de se procurar saber do nosso entrevistado se os formadores promoviam ou encorajavam interação cultural dos seus formandos, da qual se teve a resposta a seguir,

É um corpo doente bastante proactivo que nós temos. Eles não olham para a carga horária, dão aulas e participam em outras atividades, orientam ao nível de desporto, ao nível da cultura, formação de grupos culturais, atividades como tratamento de jardim, atividade como se comportar no dormitório, no refeitório, então, isso ajuda para formação pessoal e social dos formandos (E5).

Sobre a promoção da interação cultural, a maioria dos formandos inquiridos, ou seja, 88% afirmaram que os formadores promoviam esta interação. Isto significa que há coincidência de pontos de vista do entrevistado cinco (E5) e a maior parte dos formandos respondentes dos inquéritos, pois o de inquiridos que confirmam esta promoção é significativo existindo bases que indicam para esta tendência. Nas semanas e noites culturais que têm tido lugar no instituto, as atividades são promovidas e dirigidas por todos formadores independentemente do módulo que esteja a ministrar. Terminamos a triangulação, de pontos de vistas dos três grupos de público-alvo, nomeadamente (direção, formadores e formandos). Uma vez mais, os resultados são coincidentes e, respondem a quarta questão de pesquisa que por consequência, satisfazem o quarto objectivo do presente estudo.

e) No âmbito da escola anexa

Outro aspecto a pesquisar tinha a ver com a escola anexa ao instituto de formação de professores, em que procuramos saber sobre os objectivos pelos quais a ela foi criada e até que ponto ela contribuía para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos professores em formação. Nesta questão, igualmente fez-se o desdobramento, desta feita em duas perguntas operacionais, como a seguir se apresenta.

Procuramos saber para que fim, foi criada a escola anexa e qual o papel que ela desempenha, tendo obtido as respostas seguintes,

Escola anexa também é área pedagógica, mas posso dizer que escola anexa é um laboratório, a nossa área é de formar professores, então o nosso laboratório de facto tem de ser a escola anexa, serve essencialmente para práticas da docência (E1). A escola anexa foi criada para responder a formação de professores, como um laboratório (...): lá acontecem práticas pedagógicas, lá acontecem estágios, lá acontecem estágios pré-profissionais, onde os formandos são colocados para entrarem em

contacto com escola e interação com diretor (E2). Nós temos dito que a escola anexa é o nosso laboratório (E4). A escola anexa (...) foi e é bastante importante a sua inclusão no interior do instituto, (...), sob gestão do próprio instituto, porque (...) ela (...) é um laboratório pedagógico (...), que efetivamente, serve de experimentação (...), para melhorar a própria formação (E5).

No que diz respeito aos inquiridos, em que a questão foi, se a escola anexa cumpria cabalmente o seu papel, 88% respondera que sim e apenas 12% dera resposta inversa. As respostas do E5 e da maior parte dos formandos, indicam o mesmo sentido, ou seja, a escola anexa é de extrema importância para processo de formação de professores.

Finalmente, procuramos saber se a escola anexa trazia contributo no processo de formação de professores, em resposta tivemos os seguintes depoimentos,

Muito, traz muito contributo (E1). Traz porque conforme eu dizia foi concebida não como uma escola só para matricular alunos do bairro onde estamos, ela está dentro deste projeto, sempre para formação de professores na componente prática (E2). Eu além de ser docente acompanho os formandos nas práticas pedagógicas. No primeiro bloco deles, as práticas pedagógicas estão viradas para a introdução deles no sistema, o que é escola, o que é professor, o que é sala, e felizmente temos escola anexa para isso. Os formandos vão à escola anexa, assistem aulas, simulam, eles vivem na realidade o princípio da sala de aulas (E3). Se eu disser que não contribui estaria a mentir, porque se nós temos essa facilidade de prática, é porque a escola anexa é um laboratório mesmo (E4). Muito contributo, partindo de discussões que servem de observatório daqueles que são aspectos práticos discutidos, das aulas teóricas, mas também a escola anexa é modelo, porque a partir dela, temos a tarefa de disseminar a estratégias de ensino para outras escolas (E5).

Quanto aos formandos que responderam os inquiridos por questionário, quando questionados sobre o aspecto sobre o qual a escola anexa dava contributo mais valiosa, 35% são de opinião de que é na obtenção de práticas pedagógicas no local de formação, seguido da interligação teoria-prática com 32% e depois primeiro contacto com alunos com 30% e pré-experiência em último com 3%.

As respostas tanto das entrevistas quanto dos inquiridos, têm sentido convergente na medida em que indicam que a escola anexa cumpre com os objectivos pelos quais fora criada e dá grande contributo ao processo de formação, garantindo assim, para aquisição de práticas pedagógicas, o contacto prévio com alunos. A escola anexa é tão importante a ponto de se considerar de “laboratório”.

Acabamos de apresentar a triangulação, de pontos de vistas dos três grupos de público-alvo, nomeadamente (direção, formadores e formandos). Uma vez mais, os resultados atrás triangulados e que tiveram origem a partir de pontos de vistas destes três grupos do público-alvo, maioritariamente são coincidentes e, respondem a quinta questão de pesquisa que por consequência, satisfazem o quinto objectivo de pesquisa.

4.3.2 Discussão de resultados

Nesta secção, são cruzados os resultados da pesquisa empírica e os conteúdos de alguns documentos e livros utilizados na fundamentação teórica com vista a verificar as semelhanças e/ou diferenças entre os dados empíricos e os conteúdos teóricos. Sobre o assunto, Graziosi, Liebano e Nahas (s/d) consideram discussão de resultados como aquela que destaca as relações entre os factos observados, onde o pesquisador faz a análise crítica comparando os resultados encontrados na pesquisa empírica com os resultados publicados pela literatura.

Para efeito e a semelhança do que foi feito na análise documental, a discussão de resultados foi organizada tomando em consideração as três linhas teóricas (diversidade cultural, liderança e formação de professores) com pequena diferença pois, os temas (corpo docente e escola anexa) não estão contemplados neste exercício. Esta decisão prende-se pelo facto dos referidos temas, não fazerem parte das três linhas teóricas desta pesquisa, aparecendo no estudo, por força de tentativa de abranger mais itens com vista a fazer valer a exigência primordial de um estudo de caso como seja, estudo exaustivo e em profundidade.

a) No âmbito da diversidade cultural

Neste âmbito objectivamos examinar a presença da diversidade cultural no instituto de formação de professores, procurando identificar a existência ou não de conflitos como resultado de discriminação étnico-cultural com vista a aferir o seu impacto. De facto a pesquisa identificou a existência de vários grupos étnicos, ocorrência de alguns conflitos por conta desta realidade como consequência de preconceitos e discriminação.

A diversidade cultural constitui grande riqueza para os indivíduos e as sociedades ao ponto da Unesco (2006) considerar que a sua protecção, promoção e manutenção é condição essencial para o desenvolvimento sustentável em benefício das gerações atuais e futuras. Enquanto isso, a Constituição da República de 1975, no seu artigo 15º descreve que, a República Popular de Moçambique realiza um combate enérgico contra o analfabetismo e obscurantismo, e promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais. O Estado age para promover internacionalmente o conhecimento da cultura moçambicana e para fazer beneficiar o Povo moçambicano das conquistas culturais revolucionárias dos outros povos.

No artigo 26º da mesma Constituição, postula que, todos cidadãos da República Popular de Moçambique gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da sua cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social ou profissão. Sendo assim, segundo o mesmo artigo, todos os atos que prejudiquem a harmonia social, crie divisões ou situações de privilégio com base na cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social ou profissão, são punidos pela lei.

Face a reconhecida diversidade cultural em Moçambique, no Plano estratégico da educação 2006-2011 (PEE-2006/2011) lançou-se apelo à participação da comunidade no desenvolvimento cultural, com vista a promover e realizar diferentes ações de preservação e valorização das artes e cultura, onde o desenvolvimento da capacidade interventiva da sociedade civil deve se manifestar, através do aparecimento e fortalecimento de um amplo movimento associativo entre os fazedores da cultura, que vai testemunhar a tomada de consciência de participação na consolidação da nação e da moçambicanidade.

No documento, apela-se ainda que a sua implementação, avaliação e monitoria, só pode ser fortalecida se o conhecimento dos recursos culturais do país for melhorado através da identificação, inventariação e documentação do património cultural tangível e intangível, como os monumentos, edifícios históricos e locais culturais, as artes (música, dança e o teatro), o artesanato, os festivais, cerimónias e rituais, as línguas e outras formas literárias, pois, nota-se escassez e dispersão de informações sobre os recursos culturais do país, sendo necessário, esforços concretos para lidar com esse problema.

Conselho da Europa (2008) considera o diálogo intercultural, como sendo um instrumento de combate aos preconceitos e estereótipos na vida pública, no discurso político e facilita na criação de alianças entre comunidades culturais e religiosas tendo como fim, a prevenção ou a atenuação de ocorrências de conflitos.

Na instituição pesquisado constatou-se que há tentativa de promoção da diversidade cultural pese embora não seja de grande envergadura como testemunha o depoimento de duas das cinco fontes entrevistadas,

O instituto é pela promoção da unidade nacional e não temos como promover a unidade nacional sem observarmos esta mescla de culturas. É um instituto que agrega, acolhe qualquer indivíduo, desde que ele satisfaça os critérios de admissão que estão aquém da etnia que pertence. Anteriormente tínhamos praticamente todas as províncias, não querendo dizer que é o número dos grupos culturais existente no país, porque atualmente nós temos, cerca de sete grupos, diminuíram-se mesmo a partir da altura que muitos estudantes doutras partes, paragens já não veem no contexto da unidade nacional, mas mesmo assim, o país está representado. Aproveita-se as diferenças culturais para enriquecimento daquilo que é o nosso património cultural, isso, tem sido com objectividade ou prática nas noites culturais em que cada grupo cultural apresenta aquilo que conhece das suas crenças e tradições culturais e tem sido bastante proveitoso e tem parecido autênticos festivais culturais (E2 e E5).

Ainda temos depoimentos de E1 que diz que a miscelânea cultural tem sido benéfica daí que ao longo das candidaturas, deveria haver cotas por províncias, isso marcaria uma grande diferença, pois, traria uma outra experiência pedagógica, aquilo que foi aprendendo e a sua prática no terreno. E também E5 que afirma que se não existisse sensibilização de pessoas culturalmente distintas a nossa sociedade moçambicana seria um caos, porque sempre apareceria um determinado grupo étnico que se considerasse superior em relação aos outros. Porque sistematicamente a palavra de ordem é lutar para a consolidação da unidade nacional onde as diferenças culturais não podem ser eliminadas e sim, valorizando cada um dos grupos culturais nós vamos consolidar a unidade nacional.

Do acima exposto, notamos que existem algumas semelhanças na abordagem dos conteúdos tanto explorados dos documentos quanto das obras de alguns autores, com dos resultados das entrevistas realizadas na instituição, pois, encontramos nestes resultados aspectos como a miscelânea é benéfica, aproveita-se as diferenças culturais para enriquecimento daquilo que é o nosso património cultural, não temos como promover a unidade nacional sem observarmos esta mescla de culturas, necessidade de sensibilização das pessoas de várias culturas para que a nossa sociedade moçambicana não seja um caos e lutar para a consolidação da unidade nacional onde as diferenças culturais não podem ser eliminadas e sim valorizadas.

Se observados com mais atenção estes aspectos, implicitamente pode-se chegar a conclusão que correspondem com os da: importância de proteção, promoção e manutenção da diversidade cultural por ser condição essencial para o desenvolvimento sustentável em benefício das gerações atuais e futuras defendida por UNESCO (2006), promoção e desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais patentes no artigo 15º da Constituição da República Popular de Moçambique e também, o diálogo intercultural, que é um instrumento de combate aos preconceitos e facilita na criação de alianças entre

comunidades culturais para a prevenção ou a atenuação de ocorrências de conflitos defendido pelo Conselho da Europa (2008).

Isto é o mesmo que dizer que os resultados da presente pesquisa, estão em consonância com as abordagens teóricas defendidas pela UNESCO, Conselho da Europa, Constituição da República Popular de Moçambique e outros autores que têm tratado esta matéria.

b) No âmbito de formação de professores

Na linha teórica “formação de professores” pretendíamos conhecer as ferramentas e competências interculturais que os professores em formação adquiriam ao longo do curso que os permitissem que fossem portadores e disseminadores de bons modos de interação entre seus alunos e não só, no exercício da profissão docente nas comunidades onde estiverem inseridos, visto que, a formação deste tipo de profissional, deve ser repleta de multidisciplinaridade do ponto de vista teórico, prático, sociocultural, psicológico, pedagógico, reflexivo e, sobretudo deve estar viciada de liderança, ou seja, o professor deve ser um líder e agente que garante a mudança no processo educacional, como nos faz entender Fullan (2009), ao afirmar que, a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam nas salas de aulas e nas escolas apelando aos professores do século XXI, para que valorize e apreende aprendizagem no seu trabalho, onde sempre possam testar, refinar e obter *feedback* em relação às melhoras que fazem. Para tal, eles devem manter boas relações com outros atores escolares para melhor aprender, na perspectiva de ensinar a aprender.

Enquanto isso, MINED (2012) reconhece a complexidade e importância da formação de professor, daí que, foi criada uma Direção Nacional que vela pela Formação de Professores com vista a de melhorar o desempenho dos professores, através de entre outras ações, assegurar uma melhor integração da formação com o desenvolvimento profissional e da promoção de uma melhor cooperação entre atores interessados. Para o efeito, durante a pesquisa notamos a existência de vários formatos de formação de professores em que um dos quais é o chamado 10^a classe + 3 anos, onde a inovação reside na introdução do módulo designado “Prática Docente reflexiva” que segundo MINED (2011), assenta no pressuposto de que a construção de competências profissionais é um exercício desencadeado na formação inicial e que continua ao longo da vida laboral e baseia-se no questionamento permanente sobre o que se faz, como se faz e porque se faz.

Assim, as pretensões e objectivos deste módulo é de dotar o futuro professor de saberes que o permitam ser capaz de inovar e de enfrentar a complexidade de situações, tomando a sala de aula não só como o palco do processo de ensino-aprendizagem, mas também como um lugar de pesquisa, rico em fenómenos para estudar, experimentar e seleccionar as opções que se revelem bem-sucedidas e assim melhorar a qualidade de ensino. Tendo como ferramentas essenciais o domínio de técnicas básicas de pesquisa-ação, orientadas para a identificação e solução de problemas de aprendizagem no ensino-primário.

O modelo prático-reflexivo já é referenciado por alguns autores, como é o caso de Alarcão (1996, p. 98), que considera como sendo aquele que permite a “interação harmoniosa entre a prática e os referenciais teóricos e leva a (re) construção de saberes, atenua a separação entre a teoria e a prática e, assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e esta questiona a teoria”.

Alarcão (1996) aponta o supervisor como elemento-chave para os formandos que aprendem este tipo de modelo, pois ele é o facilitador da reflexão que consciencializa o formando para sua atuação, ajuda-o a identificar problemas e estratégias à sua resolução de forma reflexiva e numa base colegial enquadrando o formando como pessoa capaz de tomar a seu cargo a responsabilidade pelas decisões que alertam a sua prática profissional. Alarcão (1996) termina fazendo conhecer que muitas vezes o objecto da reflexão relaciona-se com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades de ensino, conhecimentos e capacidades que os formandos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo de avaliação, a razão de ser professor e os papéis que assume.

Nóvoa (2009, pp. 12-15) indica que a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos formandos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Desta forma, Nóvoa é de opinião de que a formação de professores ganharia muito se se organizasse, em torno de situações concretas, como por exemplo: insucesso escolar, problemas escolares ou de programas de ação educativa. Isto, no entender do autor, permitiria conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais e culminaria com a inovação, que é um elemento central do próprio processo de formação.

Não há como negar que tanto nos documentos oficiais da educação nacional, como nos resultados das entrevistas, há alguma referência sobre a formação reflexiva de professores, o que significa que os resultados da pesquisa estão em concordância com a preocupação dos autores acima, do ponto de vista da necessidade de formação de professores com este perfil (prático-reflexivos). Por outro lado, o módulo “prática docente reflexivo” que consta no plano curricular do curso de formação de professores primários em Moçambique é de grande importância para formação de professores primários reflexivos. No entanto, temos reservas sob ponto de vista do alcance dos objectivos almejados, devido ao défice existente de docentes com preparação específica como formadores.

No que diz respeito aos aspectos interculturais que são indispensáveis no processo de formação de professores, igualmente são referenciados pelas fontes exploradas ao longo da pesquisa como se pode observar nas abordagens seguintes, onde E1 dá grande importância às abordagens de temas transversais, por ser os que procuram puxar aspectos culturais. Estes temas, segundo o nosso entrevistado, permitem aos graduados encarar o currículo local. Desta forma, com abordagem de temas transversais faz com que no processo de leccionação haja espaço para aproximação intercultural.

Para E5, os aspectos interculturais numa forma prática são expressados nos informes apresentados nas concentrações, onde os formandos compilam a informação e em dias bem definidos, os informes são apresentados nas línguas nacionais e são traduzidos em língua portuguesa. De acordo com o entrevistado, isso passou a ser uma forma de estar na instituição, porque pretende-se mostrar que existem certas diferenças, mas deve-se lutar para o mesmo fim do ponto de vista de conhecimento, mas valorizando aquilo que é a nossa característica cultural, como pessoas e como grupo.

Enquanto isto, a maioria dos formandos, ou seja, 73% dos inquiridos, consideram a interação cultural como o aspecto intercultural mais importante que se aborda nas aulas.

Sobre esta questão, Garcia (1999) considera que a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formadores e formandos, com uma intenção de mudança desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

Enquanto isto, Canen e Xavier (2011) postulam:

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para reflectir e discutir sobre questões da diversidade cultural, como também, para criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. Nesse sentido, articular os pressupostos de uma proposta multicultural à formação docente, coloca-se como um desses proficuos caminhos a ser seguido, para uma escola culturalmente responsiva (p.641).

No que diz respeito aos modelos de formação de professores, ao longo da pesquisa deparamos com vários formatos tanto sob ponto de vista de qualificadores, quanto aos níveis admissíveis para o ingresso e a duração dos cursos. Esta constatação surgiu dos documentos analisados e também dos resultados das entrevistas. No caso concreto da instituição estudada, constatamos o que a seguir apresentamos.

E1 revela dois tipos de cursos oferecidos pela instituição: os cursos de formação inicial onde os formandos ingressam no curso sem ter leccionado previamente e cursos de formação em exercício destinados aos professores que já estão a dar aulas embora sem formação psicopedagógica.

Por sua vez, E5 considera o modelo vigente como sendo experimental e é conhecido como modelo de desenvolvimento de competências, onde a maior parte das atividades de formação têm em vista aspectos práticos, o que significa que existem muitas atividades práticas. O modelo para ser mais funcional, operacionaliza-se da seguinte forma: a partir do primeiro ano, inicia-se a prática em termos de ambientação numa escola e sala de aula; no segundo ano o formando inicia a leccionar na turma, aprende a organizar os livros, fazer registos e; já no terceiro ano, os formandos pegam nas turmas para leccionar. Como se pode constatar, é um modelo prático, um modelo que não menospreza o conhecimento teórico, mas dá primazia a prática, para que o futuro professor quando chegar à escola não estranhe o ambiente e troque experiências com outros professores mais antigos na carreira docente.

Esta variabilidade de modelos de formação de professores ou a existência de vários modelos igualmente se observa em outros quadrantes do Mundo, pois, a procura pela melhoria de ensino faz com que se adapte ou se invente vários modelos como forma de responder aos desafios que o ambiente impõe ao sector da educação e não só. Assim, alguns autores como é o caso de Zeichner (1993), que designa os modelos de formação de professores por tradições da prática de formação de professores, identificou quatro modelos (tradições) de formação de professores, como sejam:

Tradição acadêmica, que se caracteriza por acentuar o papel do professor enquanto acadêmico especialista das matérias de estudo (conteúdos de ensino) e assume formas diferentes dependendo das disciplinas a leccionar e do saber das disciplinas subjacentes.

Tradição de eficiência social – que é o modelo que implica afirmação do poder do estudo científico do ensino para estabelecimento da base da construção curricular de formação de professores.

Tradição desenvolvimentista – caracterizada sob o pressuposto de que a ordem natural do desenvolvimento do aluno estabelece a base para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores.

A tradição de reconstrução social – modelo que define que a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana.

Enquanto isso, Alarcão (1996) apresenta três modelos de formação de professores, nomeadamente:

Modelo de mestria, onde o maior protagonismo é do formador, pois detém o saber que transmite aos formandos e parte de princípios rígidos e rigorosos, imutabilidade da sociedade cabendo ao formando aprender e seguir as técnicas e instruções que o professor mais experiente aplica ao longo do exercício das suas funções profissionais.

O modelo da ciência aplicada, que tem em vista a resolução de problemas de ensino por meio de aplicação direta da investigação onde o conhecimento prático é aplicação de meios adequados aos objectivos previamente propostos e os resultados do conhecimento científico são apresentados aos formandos pelos peritos das áreas respectivas com esperança de sua aplicação prática.

Modelo reflexivo, onde o supervisor constitui elemento-chave para os formandos, pois este é o facilitador da reflexão que consciencializa o formando para sua atuação ajudando-o a identificar problemas e estratégias à sua resolução de forma reflexiva. Para MINED (2011) a formação de profissionais reflexivos implica,

Práticas docentes apoiadas na mobilização de um conjunto de saberes, transformando-os em acção de forma a promover um ensino de qualidade. Actuar com profissionalismo exige do professor o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir e também da compreensão das questões envolvidas no seu trabalho. Requer autonomia para tomar decisões e responsabilidade

pelas opções feitas que implica saber analisar a sua própria actuação no contexto, saber interagir com a comunidade profissional e com a sociedade (p. 21).

No diz respeito aos inquiridos que responderam a questões sobre o modelo mais predominante na sua formação, onde foram arroladas para o efeito três opções (teórico, prático e ambos), cerca de 88% dos respondentes consideram que os dois tipos são predominantes, ou seja, teórico e prático.

Se analisados os modelos ora apresentados pelos autores atrás citados e os resultados obtidos na pesquisa, parece-nos que o modelo reflexivo é que se encontra mais referenciado pelas nossas fontes. Mas na realidade o que mais predomina na instituição estudada é o modelo que Zeichner (1993) chamou *de* tradição de reconstrução social – que define a escolaridade e a formação de professores como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana. Não queremos aqui menosprezar o teórico-prático que foi a opção que mais inquiridos escolheram, antes pelo contrário, consideramos que o modelo teórico-prático relaciona-se com o reflexivo, dado que para transformar a teoria em prática, há que se empregar alguma reflexão.

Quanto às competências interculturais que os formandos adquirem ao longo da sua formação, os nossos entrevistados afirmaram o seguinte: E3 diz que a formação que o instituto oferece é por competências, ou seja, o saber fazer, porque segundo o entrevistado, não basta responder bem na prova, mas é necessário saber transformar essa teoria em prática. Por outro lado, o interlocutor afirma existir espaço de criação, discussão e resolução de problemas fictícios, que se pensa que os formandos podem encontrar no contexto real, por onde forem enquadrados profissionalmente.

A outra fonte, concretamente a documental, basicamente aponta três competências que os formandos adquirem ao longo da formação enquadradas em três domínios, nomeadamente:

- Domínio pessoal e social – que está diretamente relacionado com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.
- Domínio de conhecimentos científicos – que implica o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade.

- Domínio das habilidades profissionais – referente ao saber operacionalizar (saber fazer) os conhecimentos tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas.

Enquanto isto, os formandos submetidos para escolher de total de quatro opções que indicavam competências (interpessoal, técnica e afectiva) e, porque na quarta opção 82% consideram a última alternativa como sendo indispensável para um profissional repleto de desafios como é caso do professor. Isto significa que o professor deve ser portador de competências interpessoal, técnica e afectiva em simultâneo para cumprir a sua delicada tarefa com mais elevada profissionalidade possível. É salutar reconhecer a importância da formação intercultural como alternativa para o desenvolvimento de uma educação crítica, que segundo o ponto de vista de Basei e Leães Filho (2008):

Pensar a formação de professores numa perspectiva intercultural seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visam atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola. Nessa perspectiva ainda, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade actual e de questões nela presente, tais como: a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e consequências para a vida dos alunos, entre outras questões (p. 3).

Malheiros (2011) aponta três competências interculturais necessárias para um diálogo, como sejam: Competências culturais propriamente ditas – estas têm em vista a capacidade que os atores possuem para compreender as outras culturas, designadamente os seus princípios e valores, a diversos níveis, incluindo as relações quotidianas, as práticas sociais. O autor chama a atenção para não se confundir este princípio pois,

“Da compreensão” não significa aceitação de todos os aspectos da cultura do outro, designadamente aqueles que atentam contra princípios fundamentais, como os que estão associados aos direitos humanos (por exemplo, a prática da excisão ou mutilação genital feminina não pode ser aceite e tem de ser combatida, assim como a intolerância, venha de que domínio vier). Deve ainda referir-se que a “compreensão” da cultura do outro, mesmo no que concerne a práticas e valores criticáveis ou não aceitáveis, é um elemento essencial para permitir o necessário processo de desconstrução e mudança, no sentido da criação de uma sociedade mais coesa, progressista e marcada por valores humanistas, designadamente o respeito recíproco e os direitos humanos (p. 31).

Competências comunicacionais e linguísticas – a comunicação que sempre é feita mediante a utilização de línguas, constitui aspecto de grande relevância para o diálogo seja de que natureza for. Dai que, a satisfação deste tipo de competência passa necessariamente pela aquisição de práticas e ferramentas tais como, habilidades de interagir e fazer interagir, até ao domínio parcial ou profundo da língua de outros grupos presentes na sociedade. Pois, se a interculturalidade tem implícito o princípio da interação positiva, então é fundamental

que os sujeitos sejam capazes de dialogar com os outros grupos, para tal, estes devem ser pacientes e assertivos quando têm dificuldade em compreender a língua.

Competências no domínio da mediação – têm em vista a mediação imparcial de situações de tensão e conflito, que resultam da existência de práticas e interesses divergentes por parte dos diversos grupos presentes na sociedade. Desta feita, os mediadores são chamados a encontrar formas de apreender os diversos pontos de vista e estabelecer a ponte entre esses pontos de vista, recorrendo ao diálogo entre as partes em litígio.

Neste aspecto (competências interculturais), comparadas as abordagens dos autores e os resultados da pesquisa, parece nos dar percepção de existência de algumas convergências de ideias. As competências comunicativas, de mediação e culturais defendidas pelo Malheiro (2011), têm certas semelhanças com as competências de domínio pessoal e social que consta no plano curricular de formação de professores na instituição estudada, pois este tipo de competências relaciona-se com o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal. E ainda para reforçar este nosso ponto de vista (de convergência de ideias), buscamos as competências (interpessoal, técnica e afectiva) escolhidas por cerca de 82% dos formandos inquiridos que considera-as de elementos vitais para a função docente. Entendemos, pois, que para que haja comunicação e mediação defendidas pelo Malheiros (2011) e ainda a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem e atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola postulado por Basei e Leães Filho (2008), tem que existir relacionamento intrapessoal e interpessoal, partilha de ideias, afectividade e por aí em diante.

c) No âmbito de liderança

Para a linha teórica “liderança educacional” objectivamos identificar o perfil da liderança do instituto e como é que ela abordava aspectos relacionados com a diversidade cultural e que instrumentos usam para garantir harmonia entre várias culturas.

A E2 faz entender que o papel de quem está em frente de uma instituição como a de formação de professores é valorizado quando consegue gerir os conflitos que eventualmente possam surgir e, explica: “um gestor se está numa instituição tem que ser um aglutinador, um pacificador e, pela capacidade de liderança que ele tem, deve influenciar as pessoas a trilhar em melhores caminhos para alcance dos objectivos da

organização”. E2 conclui afirmando que olhava a miscelânea de culturas duma forma ótima porque permite a troca de experiência e de convivência sociais dado que há alguns aspectos culturais que um determinado grupo étnico não sabe, mas aprende dum dos outros e em conjunto capitaliza-os. E2 prossegue afirmando que se a instituição estivesse a formar indivíduos da mesma etnia, seria motivo de preocupação. Enquanto isto, E5 é de opinião de que, com a diversidade cultural, não existe outra forma se não encarar com optimismo, uma vez que o nosso país e a sua existência é mesmo na diversidade. Desta forma, todas nossas ações do ponto de vista de liderança têm que contar com essa diversidade cultural.

Se melhor analisado o parágrafo acima, podemos dizer que o mesmo possui algumas ideias semelhantes das do O'connor (1995), que considera liderança como capacidade de apresentar uma visão que outros queiram alcançar e de construir relações com os outros, na medida em que só com relações entre várias culturas existentes na instituição pode haver troca de experiências e convivências sociais entre elas e isto apenas acontece quando estiver presente uma liderança que aglutine como bem frisou E2. E também, o olhar com optimismo assumido tanto por E2 quanto por E5 reforça a ideia da necessidade de liderar as relações democráticas entre os vários grupos étnicos que o instituto comporta.

A questão seguinte para este tema tinha em vista a caracterização do perfil da liderança do instituto. No concernente as respostas dos nossos interlocutores, nos faz entender que a liderança é cooperativa pois todos os atores participam nela, como vamos a seguir mostrar com base nas respostas obtidas. E1 destaca o respeito em relação às experiências, habilidades e conhecimentos anteriores dos formandos como a forma de estar do instituto. E3 considera que a comunicação entre a direção e as demais camadas flui de boa forma e uma direção muito aberta que muito ajuda e que torna o trabalho flexível.

Por seu turno, E4 observa que há uma união e boa coordenação entre a liderança e os demais atores porque os problemas são resolvidos com mais brevidade. Enquanto E5 afirma que a liderança vigente é a chamada liderança participativa, onde se incute em toda a estrutura existente que cada um onde está liderar precisa ser envolvente, para permitir que as ideias dos outros tenham lugar, debate-las para vermos qual é a sua relevância. Para este interlocutor, todas ideias sejam elas vindas de diretor, do centro de internato, de grupos administrativo, de formadores ou do chefe da turma, têm de encontrar um espaço para se expor. No que diz respeito aos resultados obtidos através de formandos inquiridos

indicam que a liderança da instituição reúne duas ações que se tem recomendado para organizações que precisam de prosperar, nomeadamente; cooperação na tomada de decisões, que neste caso 56% dos inquiridos atribuem este perfil e delegação de poderes, onde 15% consideram que este é o perfil desta liderança. Sendo assim, os mesmos disseram que este era perfil é ideal para a instituição.

Os resultados acima descritos parece-nos que vão ao encontro do pensamento de O'connor (1995), ao considerar que o líder deve cooperar com sua equipe prestando a atenção nos outros para alcançar objectivos partilhados. Ainda estão em consonância com o ponto de vista de Ferreira, Neves & Caetano (2001) ao indicarem que a liderança é exercício de influência não coerciva, que pretende coordenar os membros de um grupo organizado no alcance dos seus objectivos e que para isso é necessário que haja uma interação entre os atores. No mesmo diapasão, entram em concordância com o postulado de Chiavenato (2001) que defende que a liderança deve compreender e promover as relações amistosas entre os componentes da organização, pois estas relações permitem o alcance de melhores resultados para a organização e sua atmosfera na qual cada pessoa é encorajada a expressar-se de forma livre e sadia. Para o efeito, este autor apela para a integração das contribuições de especialistas de todas áreas, onde o líder vai fazer com que estas contribuições se revertam em benefícios para todos os envolvidos.

Duma forma geral, os resultados obtidos na pesquisa empírica e os conteúdos teóricos dos autores que emprestaram as suas abordagens nas três linhas teóricas eleitas para o estudo (diversidade cultural, formação de professores e liderança) parece-nos que encontram alguns traços de semelhança, pois implicitamente são convergente com maior ou menor magnitude. Isto significa que os atores da instituição estudada teoricamente percebem de algum modo as questões levantadas para presente estudo. Mas esta percepção pode não ser plena, pois não tivemos evidências que nos indicassem que a sua prática esteja em pé de igualdade ou no mínimo se aproxima com a percepção teórica.

CAPÍTULO V

5. Reflexões finais, propostas aos atores educacionais e sugestões para trabalhos futuros

5.1 Reflexões finais

Chegados a esta parte, cria-se espaço para a apresentação das principais reflexões ou considerações finais de acordo com os resultados obtidos na pesquisa, bem como de propostas que possam permitir que a liderança e os atores educacionais se envolvam cada

vez mais no processo de disseminação de valores tendentes a uma maior harmonia sociocultural entre moçambicanos e, ainda, de sugestões para futuras investigações.

Este trabalho discutiu a problemática de preconceitos e/ou discriminação por conta de distintas manifestações socioculturais, regionais e até religiosas (diversidade cultural) que se tem vindo a verificar-se desde o tempo colonial aos nossos dias. O tema foi proposto para nos permitir compreender como é que este fenómeno se manifesta numa instituição de formação de professores localizada na província de Maputo, e também para melhor perceber como é que a liderança se posiciona perante o assunto, já que naquela instituição são formados homens e mulheres que na sua essência têm a missão de disseminar conhecimentos aos seus futuros alunos, potencialmente distintos culturalmente.

Para o efeito procuramos identificar e caracterizar: o tipo de diversidades existente e registar possíveis conflitos por conta deste fenómeno; o perfil da liderança da instituição e como encara a diversidade cultural; as ferramentas e competências interculturais que os formandos adquirem ao longo do curso; qual o perfil básico tido em conta para a admissão de formadores e, por fim, os objectivos que conduziram à criação da escola anexa e até que ponto contribui para formação dos professores.

Para alcançar os objectivos estabelecidos para esta pesquisa, primeiro, apresentamos alguns conceitos e abordagens relacionados com o tema, onde o propósito foi o de os articular entre si. Este exercício nos permitiu fazer uma análise comparativa entre as abordagens de vários autores e os resultados da pesquisa empírica (discussão de resultados). A literatura consultada mostrou-nos que a educação é o sector incumbido de formar homens e mulheres, munidos de conhecimentos que garantam a disseminação da mensagem para convivência harmoniosa tanto na escola, quanto nas comunidades em geral. As abordagens constantes neste texto nos mostram ainda que, tal como nas outras áreas de trabalho, na educação, igualmente é crucial o papel de liderança, pois nas organizações educativas a liderança assume um papel de crescente relevo e é apontada como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade (Costa e Trigo, 2008). Mas, devido ao rápido desenvolvimento científico e tecnológico, os líderes educacionais precisam de ser capazes de criar um ambiente de possibilidades,

lapidar talentos, descobrir novos potenciais, ajudar a construir e alcançar objectivos, metas e resultados desejados (Freitas et al, 2003).

Em seguida fez-se análise de planos curriculares de formação de professores em vigor, para aferir a existência, ou não, de aspectos relacionados com a diversidade cultural e de que forma estes aspectos eram lecionados, tendo-se verificado que existiam indicadores nesse sentido, pois, ao longo da pesquisa, principalmente na análise documental e também na observação de aulas, tivemos a oportunidade de explorar o código de conduta do professor onde constam conteúdos como se indica no primeiro princípio (compromisso com os alunos) na sua c) que, o professor deve ajudar os alunos a desenvolverem a sua própria identidade, a aprenderem mais sobre a herança cultural dos moçambicanos, respeitando a diversidade cultural, linguística e étnica que caracteriza o país. Por outro lado, durante a observação de aulas, notamos que os conteúdos deste documento eram referenciados em alguns dos módulos observados.

Com base em instrumentos reguladores e outros documentos, verificamos ainda que a preocupação pelo fenómeno do preconceito e, por consequência, da discriminação derivada da diversidade cultural, já vem desde a luta de libertação nacional, continuando até ao momento, uma vez que alguns relatos e expressões da época continuam e são reforçadas na atualidade, como por exemplo, a invenção e legitimação das expressões discursivas (unidade nacional e unidade na diversidade), No nosso ver, estas expressões implicitamente visam consciencializar os moçambicanos para a necessidade de coesão entre eles já que a diversidade cultural é um facto e, como tal, não deve ser via condutora de preconceito e/ou discriminação e sim elemento que fortaleça a união. E isso parece não fugir muito das abordagens do Conselho Europeu (CE) quando considera que a diversidade cultural não contribui apenas para a vitalidade cultural, mas também favorece a melhoria dos desempenhos socioeconómicos e, se aliada à criatividade e à inovação chega a criar um “círculo virtuoso”, enquanto as desigualdades geram conflitos que ameaçam a dignidade humana e o bem-estar social. Mas para tal, vai ser necessária a prática do diálogo intercultural, que se constitui num instrumento de combate aos preconceitos e estereótipos na vida pública, no discurso político e facilita a criação de alianças entre comunidades culturais com finalidade de prevenir e/ou atenuar a ocorrência de conflitos.

Na consulta documental constatamos, ainda, a introdução do ensino bilingue em algumas escolas, usando-se, em simultâneo, as línguas locais e o português, aspecto que tivemos a ocasião de presenciar ao longo da observação das aulas. Ao nosso ver, é uma iniciativa de louvar, mas não suficiente para garantir a coesão sociocultural dos moçambicanos.

Com base nos resultados da pesquisa obtidos por meio de aplicação das quatro técnicas de recolha de dados como: análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionário e observação; confrontados com o referencial teórico de vários autores em que suas abordagens constituíram base bibliográfica do presente estudo, apresentamos as seguintes considerações finais:

Identificamos a existência de diversidade cultural no instituto, como tal, tem havido focos de preconceitos e discriminação que geram conflitos culturais. Estes conflitos não afectam o processo de ensino e aprendizagem uma vez que são minimizados por algumas ações que a liderança da instituição implementa, como por exemplo palestras de sensibilização e observância do regulamento interno. Ainda pudemos observar que, para além destas ações implementadas pela liderança daquela instituição, no sentido de garantir a convivência harmoniosa dos formandos, estes propõem que o instituto promova mais intercâmbios sociais e étnico-culturais que potenciem maior interação entre as várias culturas que o país possui.

Este intercâmbio seria entre instituições de formação de professores existentes no país que permitiria a troca de conhecimentos socioculturais entre formandos, ou seja, dialogo intercultural que é essencial elemento de promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, interação entre diferentes grupos socioculturais e de uma educação para a negociação cultural como disseram Candau e Moreira (2013) ou então transformar uma sociedade multicultural em uma sociedade intercultural: em vez de um somatório ou justaposição de culturas que se confrontam ou se toleram num mesmo espaço, viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efetivos — desde os direitos cívicos e políticos aos direitos económicos, sociais e culturais como afirmou Cochito (2004).

Constatamos que são escassos os documentos que dão menção aos aspectos relacionados com a liderança, apenas encontramos no plano curricular de formação de professores, o módulo designado de Organização e Gestão Escolar, que visa desenvolver competências

de gestão pedagógica e administrativa numa escola primária, com vista a contribuir para a criação de um ambiente propício para a aprendizagem, que visa dentre outras atividades explicar a importância da liderança na melhoria da qualidade de ensino.

Não existe, no currículo de formação de professores, módulos que abordem especificamente a diversidade cultural ou a interculturalidade. Assim, os conteúdos relacionados com aspectos culturais que visam promover competências interculturais são enquadrados nos temas transversais e também no módulo de educação patriótica, ética e deontologia profissional onde, alguma matéria relacionada, como: valores, moral, a religião e respeito mútuo, é igualmente abordada.

Outra forma encontrada para abordar aspectos interculturais é a vida diária do instituto, onde nas concentrações e informes diários compila-se a informação e dá-se notícias usando-se línguas nacionais que são interpretadas em português para aqueles formandos que não entendem a língua usada na produção da notícia. Existem ainda noites ou tardes culturais, onde são apresentadas várias manifestações socioculturais (danças, cantos tradicionais, gastronomia) originárias de distintas províncias do país, como forma de promover conhecimento sobre elas e por consequência, incentiva a interação cultural não só para harmonia entre formandos, mas também como algo valioso para a carreira docente.

Constatamos que estas noites ou tardes culturais são organizadas pelos próprios formandos com supervisão de um formador que lecciona o módulo relacionado com a cultura ou não, onde são formados grupos de danças e cantos tradicionais que caracterizam o mosaico cultural de Moçambique. Ainda constatamos que os formandos que compunham estes grupos não eram necessariamente oriundos das regiões ou províncias que uma determinada dança é praticada. Isto revela que há interesse e vontade de se dar a conhecer aos formandos, de forma prática, as manifestações culturais dum país para outras regiões ou províncias, já que alguns destes formandos nunca tiveram oportunidade de aprender a executar. Estas atividades socioculturais, sem sombra de dúvidas, potenciam aos formandos adquirir competências interculturais que vão permiti-los se inserir com alguma facilidade, nas comunidades onde estarão a exercer a sua profissão docente, pois têm mínimas noções sobre algumas práticas socioculturais que anteriormente não as conheciam, mas com este tipo de atividades curriculares já as conhecem e até as praticam.

O modelo de formação de professores vigente na instituição é considerado experimental e conhecido como modelo de desenvolvimento de competências (o saber fazer), na medida em que a maior parte das atividades de formação estão versadas em práticas, visando obtenção de competências teórico-práticas. Duma forma geral, o modelo de formação de professores em vigor na instituição estudada (modelo teórico-prático) assemelha-se com o pensamento de Nóvoa (2009), que indica que a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos formandos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar e no modelo reflexivo responsável pela interação harmoniosa entre a teoria e prática que é um elemento fundamental para a formação de professores competentes.

O perfil da liderança do instituto tende para democrático-cooperativo/participativo, pois todas as ideias são ouvidas e a maior parte das decisões são tomadas mediante auscultação dos atores nomeadamente a direção, os formadores, o corpo administrativo e representantes dos formandos, onde cada um exprime o seu ponto de vista sobre o assunto e por fim toma-se a decisão.

Esta forma de liderança que vigora na instituição estudada, de alguma forma vai ao encontro daquilo que muitos autores consideram como a que tem maior potencial para sucesso organizacional, como são os casos de Kuczmariski (1999), ao dizer que para ter uma organização cheia de valores, necessita-se de ouvir ativamente aos colaboradores e usar o conhecimento colectivo do grupo e envolvendo-o na formação de consenso e assumindo propriedade; Kinicki e Kreitner (2006) ao afirmar que “liderança envolve uma interação complexa entre o líder, seguidores e a situação existente, (...) onde o líder deve gerar e generalizar ideias de impacto positivo”; Scholtes (1999) que na sua opinião liderar pessoas requer o estabelecimento de relacionamentos pessoais, fomentar esses relacionamentos diariamente e encorajar os outros a formarem e fomentarem relacionamentos uns aos outros; O’Connor (1995) ao postular que as tarefas do líder consistem em concentrar a atenção dos outros num objectivo comum, conduzir os conhecimentos e organizar a ação onde a cooperação entre o líder e a sua equipe só é possível através da criação de sentido partilhado de fins a atingir e da sensibilização para a importância da tarefa e; ainda Ingham e Dias (2015), ao considerar liderança escolar como sendo muito complexa para ser exercida por uma pessoa, mesmo em escolas consideradas pequenas, daí ser imperioso e essencial partilhar as responsabilidades de liderança para

obter sucesso, pois os melhores líderes escolares são hábeis em compartilhar papéis e responsabilidades.

Embora alguns inquiridos considerem que a liderança olha a diversidade cultural com preocupação, a liderança do instituto, afirma que olha-a com optimismo, já que Moçambique é um país rico de diversidades. Daí que não se tenha desenhado um currículo para cada etnia, tendo sido desenhado um currículo nacional para garantir-se a formação de indivíduos com um perfil de saída que é o de saber, o saber fazer, o saber ser e o saber viver juntos.

Por outro lado, a liderança do instituto olha a diversidade cultural com optimismo, pois ela permite a troca de experiência e convivência sociais, atendendo que não é possível que um indivíduo consiga ter domínio de todos aspectos culturais e, não tendo, capitaliza-se ou apreende-se uns e outros aspectos culturais duma e doutra etnia. Este posicionamento da liderança do instituto entra em consonância com Furtado (2014), ao indicar a vantagem da diversidade cultural que tem a ver com a possibilidade de aprendermos mais sobre outras culturas e sobre outras formas de trabalhar e de ver as coisas, o que enriquece a própria organização. Por outro lado, da diversidade cultural também nascem as novas ideias, diferentes formas de entender os problemas, a questão da tolerância, o perceber como o outro comporta-se e age para compreendê-lo com vista a evitar ocorrência de atritos, conflitos ou tensões excessivas.

Para admissão ao corpo docente do instituto privilegia-se a experiência comprovada de 5-10 anos como docente do ensino primário e com mérito profissional, formação superior embora a instituição tenha um formador com o nível médio. Prioriza-se ainda o recrutamento interno (docentes que já estão no sistema nacional de educação), onde identificam-se os potenciais candidatos com forte componente prática e tudo faz-se cumprindo todo dispositivo legal.

Observamos que a formação de formadores é um elemento essencial para o sucesso organizacional, pois adquire competências importantíssimo para qualquer profissão. Como afirmam Rodrigues e Ferrão (2016), um formador deve ter um conjunto de requisitos cumulativos que incluem a preparação profissional do indivíduo, a formação científica e técnica e ainda a preparação pedagógica, adaptáveis ao contexto em que se desenvolve a formação. Pinheiro (2017) considera também a atividade de formador como sendo aquela

que permite um contacto com múltiplas experiências e pessoas, por ser uma tarefa que pressupõe reunião de diferentes características que podem ser aperfeiçoáveis com o acumular da experiência. Embora a formação específica como formador seja de extrema importância, como testemunham os autores, na instituição estudada ela não é valorizada.

Constatamos que o corpo docente promove a interculturalidade ao longo das suas aulas, particularmente, as relacionadas com os módulos de educação patriótica, ética e deontologia profissional, metodologia de ensino bilingue e didática da educação musical, que foram módulos-alvo de observação.

O privilégio de experiência e mérito comprovados e ainda de nível superior como requisitos cruciais para admissão como formador do instituto, corrobora com alguns autores, dentre os quais Zeichner (1993), ao enunciar a tradição académica a qual considera o professor como especialista das matérias, Alarcão (1996), ao afirmar que o formando aprende e deve aprender com o professor mais experiente ou perito e Nóvoa (2009), que propõe a necessidade da formação de professores ter de ser realizada por professores mais experientes.

A escola anexa foi criada como uma unidade pedagógica que se assemelha e funciona como um autêntico laboratório para formação de professores, na medida em que nela decorrem práticas pedagógicas, estágios pré-profissionais, onde os formandos são colocados para entrarem em contacto com escola e alunos. Ela foi criada para responder à formação de professores e é de capital importância, pois melhora o processo de formação. Ela cumpre com os objectivos pelos quais foi criada e contribui no processo de formação de professores, uma vez que os formandos assistem e simulam aulas, permitindo o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e vivem na realidade o princípio da sala de aulas.

Constatamos ainda que tanto na literatura, documentos e artigos consultados bem como as observações feitas ao longo dos debates que ocorriam nas aulas observadas, o elemento “língua” aparecia como um dos elementos identitários importantíssimo para coesão social. Só para citar um dos documentos, a Constituição Moçambicana defende que ela seja valorizada e promovida como um património cultural e educacional e seja utilizada como instrumento de fortalecimento da identidade moçambicana. As expressões “unidade nacional e unidade na diversidade” correntemente usadas, ainda não estão a produzir

efeitos desejados como os que produziram na luta de Libertação Nacional, pois existe grande distância entre os discursos e implementação prática destes discursos.

Enfim, esperamos que este estudo possibilite a leitura da realidade sociocultural e étnica dos moçambicanos com vista a se fortificar medidas tendentes a minimizar cada vez mais o preconceito, seja ele, sociocultural, étnico, económico, político, racial, regional, profissional e ainda académico, pois qualquer tipo de preconceito tem como consequência a discriminação e desta nascem conflitos que podem ter consequências ainda maiores como confrontos entre etnias, xenofobia entre outras manifestações indesejáveis. Ainda esperamos que a presente pesquisa tenha alguma importância para a ciência, a comunidade científica e, sobretudo, para a sociedade moçambicana e sirva de pretexto para futuras e mais enriquecidas pesquisas na área da educação, com enfoque no processo de formação de professores primários, pois a qualidade do professor primário é a base da qualidade da educação como um todo.

Por outro lado, entendemos que a liderança tem o potencial de minimizar a ocorrência de preconceitos e discriminação na educação, que vai culminar com a construção de harmonia social no seio da comunidade escolar. E ainda atendendo que a instituição pesquisada forma professores que na essência, para além de serem disseminadores das matérias curriculares, potencialmente são transmissores de boas práticas, pensamos que a harmonia intercultural poderá ser garantida.

5.2 Propostas aos atores educacionais

Face às constatações feitas no âmbito de análise e interpretação dos resultados desta pesquisa e com vista a fortificar cada vez mais a coesão sociocultural dos moçambicanos e ainda formação de professores capazes de estimular a interação cultural nas escolas e não só, propomos tomada das seguintes medidas. É crucial a formação específica de formadores, pois não basta ter nível superior, experiência comprovada como docente do ensino primário entre outros atributos mencionados. É indispensável que estes formadores sejam submetidos ao curso específico de formadores de professores que, ao nosso ver, é bem diferente de uma formação inicial ou superior que este tenha.

Não queremos dizer que a experiência e educação de nível superior não são importantes, antes pelo contrário, são basilares para esta tarefa, mas a formação específica como formador é importantíssimo, pois entendemos que o ser formado como professor não é o

mesmo que o ser formado como formador pois, este último, tem algo um pouco mais, uma vez que este deve estar munido de competências técnicas (domínio técnico-científico e pedagógico, compreensão e integração no contexto técnico e de competências psicossociais, capacidade de relacionamento, criatividade, estabilidade emocional), como afirmam Rodriguês e Ferrão (2016).

Há necessidade de se introduzir no currículo de formação de professores um módulo específico que trata da diversidade cultural e interculturalidade, que deve ser tratada com maior profundidade para permitir que os futuros professores estejam munidos de conhecimentos socioculturais que os permitam inserirem-se na vida quotidiana das comunidades onde irão leccionar, independentemente de pertencerem ou não à cultura local.

Há ainda necessidade que haja aprofundamento, e não apenas explicação, sobre a importância dos aspectos relacionados com a liderança, igualmente introduzindo-se um módulo que versa especificamente sobre este elemento, indispensável para organizações que queiram prosperar, como afirmaram Pont, Nusche e Moorman (2008), ao considerarem que a liderança escolar torna-se uma prioridade nas agendas políticas de educação, já que desempenha um papel fundamental na melhoria dos resultados escolares, influencia nas motivações e capacidades dos professores, promovendo um ambiente escolar que traz consigo a eficiência e equidade educacionais.

A liderança e outros atores da instituição estudada, e não só, são chamados a fazer uma profunda reflexão que potencie cada vez mais a sensibilização dos atores educacionais, com vista à harmonia sociocultural no seio da sala de aula, no recinto escolar, na comunidade, na localidade, no distrito, na província, na região, no país, continente e no mundo inteiro.

As políticas educacionais, entre outros aspectos, devem priorizar debates em grande escala em torno da diversidade cultural e linguística, como algo de grande importância para o desenvolvimento social, cultural, económico e académico dos cidadãos. Por outro lado, com vista a garantir que os nossos professores estejam munidos de competências interculturais face à diversidade cultural e linguística que o país é rico, é crucial que se retome o ingresso ao curso de formação de professores a todos níveis, obedecendo-se a unidade nacional, ou seja, onde todas as instituições de formação de professores tinham

vagas para candidatos provenientes de todas províncias do país. Esta forma de ingresso foi cancelada em 2015, alegadamente devido ao custo de transporte dos formandos das zonas de origem aos institutos de formação de professores e vice-versa. O ingresso com base em obediência a unidade nacional potenciava a interação sociocultural dos formandos, onde registava-se a troca das manifestações culturais das distintas regiões ou províncias.

A introdução do ensino bilingue usando-se línguas moçambicanas é um passo importante rumo a valorização das línguas, mas por si só não vai resolver o problema de preconceitos que têm origem em manifestações socioculturais distintas, por duas principais razões: em primeiro lugar, a incipiente abrangência do projeto, pois são escolhidas entre duas a três escolas para sua implementação e, em segundo lugar, o projeto não vai permitir que outros moçambicanos que não falam determinada língua nacional escolhida para ensino se identifiquem com ela, já que só serve de língua de ensino local e não abrange outras regiões onde esta não é falada. Para tal, e sem querermos ser polémicos, avançaríamos aqui uma proposta que pode ser de implementação secular, com vista a se tentar minimizar ou aliviar cenários que tendem a minar a nossa identidade como moçambicanos e, por consequência, a nossa coesão sociocultural.

A ideia passa pela introdução das línguas nacionais mais faladas em Moçambique (changana, sena e macua), a partir do ensino primário do segundo grau até ao primeiro ciclo do ensino secundário geral. Entendemos, pois, que estas línguas, por serem predominantes nas regiões sul, centro e norte respectivamente, a sua aprendizagem poderia contribuir ainda mais para a almejada unidade nacional, na medida em que os moçambicanos da zona sul, para além do changana, poderiam entender um pouco de sena e macua, os do centro changana e macua e os do norte changana e sena. Sabemos, de antemão, que precisaríamos de pessoal formado e material didático para o sucesso da proposta e este seria o desafio a ser assumido pelo sector da educação; produção de material didático e formação de professores para esta tarefa.

5.3 Sugestões para trabalhos futuros

Este estudo não constitui uma obra acabada, muito menos indiscutível, foi apenas para mostrar o que tem acontecido na sociedade moçambicana no geral e na instituição

pesquisada, de forma particular, em torno da diversidade cultural. Entendemos que a partir deste trabalho, poderá surgir mais ideias em torno da temática. Como tal, propomos que mais estudos sejam feitos a volta deste assunto, pois a nossa coesão como moçambicanos pode, em parte, depender da resolução de alguns mal-entendidos entre vários grupos étnicos de que o país é rico.

Entendeu-se neste trabalho, embora de forma não conclusiva, que a diversidade cultural e linguística que o povo moçambicano possui tem sido, em algumas vezes, veículo do virar de costas entre os moçambicanos e, por consequência, este virar de costas gera conflitos por vezes sangrentos, outras vezes não. E tudo depende de nós, moçambicanos, para reverter este quadro a nosso favor. E, como tal, todos os moçambicanos, principalmente os líderes de opinião, políticos, académicos e a sociedade em geral, são chamados a contribuir de forma positiva para esta causa “fim dos mal-entendidos”, por conta da riqueza que temos na “diversidade cultural e linguística”.

Como atrás dizíamos, o presente estudo não constitui uma obra finalizada e pode ter suas lacunas e de certeza há aspectos ainda relacionados com esta temática por serem estudados, daí que é uma espécie de provocação para que muitos outros estudos sejam feitos, não somente nos moldes que este foi feito, mas com mais abrangência, tanto institucional quanto temática.

6. Referências bibliográficas

Afonso, Boaventura (2009). In Governação e Políticas Públicas. (Publicação nº1). Maputo: Publicações Escola do Governo.

- Aires, Luísa (2011). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aires, Luísa (2015). Paradigmas qualitativos e práticas de investigação educacional. (1ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Altuna, Raul Ruiz de Assua (2014). Cultura tradicional Bantu. (2ª edição). Angola: Paulinas.
- Amado, João (org) (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. (2ª edição). Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra.
- Basei, Andréia Paula; LEÃES Filho, Wenceslau (2008). A interculturalidade na formação de professores: possibilidades de (re)significar as práticas educativas da Educação Física escolar. Recuperado de: <www.efdeportes.com/efd117/a-interculturalidade-na-formacao-de-professores-da-educacao-fisica.htm>.
- Basílio, Guilherme (2010). O Estado e a Escola na construção da identidade Política Moçambicana. (Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil). Bilhim, João Abreu de Faria. (2004). Teoria organizacional. Estruturas e pessoas. (3ª Edição). Lisboa.
- Bizarro, Rosa (2006). Como abordar a escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação. Lisboa: Real editores.
- Bogdan, Robert & Biklin, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução a Teoria e aos Métodos. Porto: Porto editora.
- Bolacha, Natália Helena da Fonseca (2013). A mulher moçambicana na ocupação de cargos de decisão: um estudo de caso no âmbito das Direcções provinciais de Nampula. (Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal).
- Bolivar, António (2012). Melhorar os processos e resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Edição Fundação Manuel Leão. Vila nova de Gaia. Portugal.
- Bokova, Irina (2016). In UNESCO (2016). Repensar a educação rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO Brasil.
- Braço, António Domingos (2008). Educação pelos Ritos de Iniciação: Contribuição da tradição cultural ma-sena ao currículo oficial das escolas de Moçambique. (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP). Recuperado de: <https://sapiencia.pucsp.br/handle/handle/10101>.
- Braço, António Domingos e Casali, Alípio Márcio Dias (2007). Educação em Moçambique: a Formação da Identidade Nacional na Diversidade e de Saberes. IV Simpósio Trabalho e Educação. Brasil. Recuperado de: www.academia.edu/.../EDUCAÇÃO_EM_MOÇAMBIQUE_A_FORMAÇÃO_DA_ID..
- Brandão, Carlos Rodrigues (2007). O que é educação. (493 reimpressão). São Paulo: Brasiliense, (Coleção primeiros passos; 20).

- Candau, Vera Maria (2013). Reinventar a Escola. (9ª edição). São Paulo: Editora vozes.
- Candau, Vera Maria e Moreira, António Flávio (2013). Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. (10ª edição). Rio de Janeiro: Editora vozes
- Canen, Ana (2000). Educação multicultural, identidade nacional e prulidade cultural: tensões e implicações curriculares. Recuperado de Canen, Ana (2000). Educação Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208165.pdf>.
- Canen, Ana e Xavier, Giseli P. de Moura (2011). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07>.
- Carmo, Hermano e Ferreira, Manuela Malheiro (2008). Manual da investigação. Guia para auto-aprendizagem. (2ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, Paula, Martins, Elisete e Costa, Maria José (s/d). Manual do Formador – Recursos. Formação Inicial de Formadores. (Versão – 01). Formação e Educação. Gabinete de Formação. ISLA de Bragança: Bragança. Recuperado de: <https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49224/mod.../0/RecursosFormadorFIF.pdf>.
- Castiano, José P. (2005). O Currículo Local como Espaço de Coexistência de Discursos: Estudo de caso nos Distritos de Báruè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. Revista e-Curriculum, vol. 1. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76610103>.
- Castilho, Auriluce Pereira; Borges, Nara Rubia Martins e Pereira, Vânia Tanús (orgs) (2014). Manual de Metodologia Científica. (2ª Edição – revisada e atualizada). Brasil: Itumbiara.
- Carvalho, Zita de Sousa (2012). Manual de Métodos de Promoção da Aprendizagem para a Educação Não-Formal. Programa de Formação Avançada para ANEs. Bissau: União Europeia.
- Carvin, David A. (2003). Aprendizagem em Acção. Uma Guia para Transformar sua Empresa em uma Learning Organization. Rio de Janeiro: Quality mark Editora.
- Chamo, José Helder Feliciano (2014). Os saberes locais e a formação inicial de professores na perspectiva crítica-reflexiva. In In Duarte, Stela Mithá e Maciel, Carla Ataíde (Orgs). Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania. Maputo: Editora educar.
- Chiavenato, Idalberto (1999). Administração nos novos tempos. (2ª Edição). Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, Idalberto (2001). Teoria Geral de Administração. (6ª Edição revista e atualizada). Volume 1. Rio de Janeiro: Campus.
- Cochito, M. I. Geraldês Santos (2004). Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural. Porto: ACIME.

- Cohen, Allan R. & Fink, Stephen L. (2003). *Comportamento Organizacional. Conceitos e Estudos de Casos*. (7ª Edição). Rio de Janeiro: Campus.
- Colares, Anselmo Alencar (2014). *Formação docente e diversidade cultural: proposições para a inserção qualificada da temática nos cursos de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia/UNIR*. In Gobbi, Márcia Aparecida e Nascimento, M.L.B Pedroso (org). *Educação e Diversidade Cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente* (p. 195). (1ª reimpressão). São Paulo: J.M. editora e comercial Ltda.
- Comité de conselheiros (2003). *Agenda 2025: Visão e Estratégias da Nação*. Edição: Agenda 2025. Maputo - República de Moçambique:
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural. “ Viver Juntos em Igual Dignidade ”*. Estrasburgo. Traduzido em 2009 por Centro Norte-Sul do Conselho da Europa para a tradução em Português em Lisboa. Lisboa.
- Cossa, Lourenço Eugénio (2007). *Línguas Nacionais no Sistema de Ensino para o Desenvolvimento da Educação em Moçambique*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação). Porto Alegre.
- Costa, Jorge Adelino e Trigo João Ribeiro (2008). *Liderança nas organizações educativas: a direção por valores*. Recuperado: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>.
- Correia, Jorge A. Matos (2015). *Antinomia educação tradicional – educação nova: uma proposta de superação*. Recuperado de: http://www.ipv.pt/millennium/pce6_jmc.htm.
- Covey, Stephen R. (1994). *Liderança baseada em Princípios*. Rio de Janeiro: Edição Campus.
- Cunha, António Camilo (2014). *Multiculturalismo e educação da diversidade*. (1ªedição) Santo Tirso-Portugal: Whitebooks. Recuperado de: www.whitebooks.pt.
- Daft, Richard L. (2003). *Administração. Teoria e projectos*. (Edição revisão). São Paulo: Thompson.
- Daft, Richard L. (2018). *Administração*. (3ª Edição). São Paulo: CENGAGE.
- Delors, Jacques et. al (1997). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução: José Carlos Eufrázio. (UNESCO/Edições ASA/Cortez). São Paulo: Cortez UNESCO MEC.
- Delors, Jacques et. al (2010). *Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. (Ed. CNPq/IBICT/UNESCO). Brasília: Faber-Castel.
- Dencker, Ada de Freitas Maneti, (1998). *Métodos e técnicas de Pesquisa em Turismo*. (6ª Edição). São Paulo: Futura.
- Dias, H. N. (2010). *Diversidade cultural e educação em Moçambique*. VIRUS, São Carlos, n.4, dez. Recup. de: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>.

- Domingos, Alberto Bive (2015). A educação e as organizações democráticas em Moçambique: experiências da revolução popular. Maputo.
- Drucker, Peter F. (2006). Introdução a Administração. Versão Especial de Obra Maior. São Paulo: Thompson.
- Ferreira, J., Neves & Caetano A. (2001). Manual de Psicologia das Organizações. Editora McGraw-Hill: Lisboa;
- Freitas, Katia Siqueira de, et al (2003). Liderança Educacional. GERIR, Salvador, v. 9, n. 33, p. 13-43, set./out. 2003. Recuperado de: <http://www.liderisp.ufba.br/modulos/lideranca%20educacional.pd>.
- França, Ana Cristina Limonsi at el (2002). As Pessoas na Organização. São Paulo: Editora Gente.
- Finuras, Paulo (2012). Humanus: pessoas iguais, culturas diferentes. (2ª edição revista e atualizada). Lisboa: Edições Silabo.
- Fontes, Carlos (2002). A Formação de Formadores em Portugal. Contributo para o estudo dos modelos e práticas de formação institucionais. Lisboa.
- Fullan, Michael (2009). O significado da mudança educacional. 4ª edição. Artmed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre.
- Furtado, Ana (2014). Manual de Curso de Lidar com a Diversidade Cultural e Promover a Igualdade e Valorizar a Diferença. MOD. 021. Revisão-02. Key Training & Consulting.
- Hauge, T. Eiliv. Norenes, S. Olav & Vedoy, Gunn (2014). *School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership*.
- Ingham, Adrian e Dias, M.C. Nogueira (2015). O Sistema de Formação de Lideranças Escolares da Inglaterra. Possíveis Alternativas para o Brasil. São Paulo: Fundação Itaú Social.
- Garcia, Carlos Marcelo (1999). Formação de professores para uma mudança educativa. Coleção ciências de educação seculo XXI. Portugal: Porto editora.
- Gasperini, Lavinia (1989). Moçambique: educação e desenvolvimento rural. Edizioni Lavoro Roma.
- Gil, António Carlos (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. (4ª. Edição). São Paulo: Atlas.
- Gil, António Carlos (2008). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. (6ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, Mirian (2004). A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. (8ª Edição). São Paulo: Editora Record.

- Gomez, Miguel Buendía (1999). Educação Moçambicana Historia de um Processo: 1962-1984. Maputo: Livraria universitária.
- Graziosi, M. E. Salvador, Liebano, R. Eloin e Nahas, F. Xerfan (s/d). Desenvolvimento do TCC–Artigo científico. Recuperado de http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_cientifico/Unidade_15.pdf
- Greia, John. (2015). Educação tradicional em moçambique. Recuperado de [slideshare.net/fullscreen/johnbank1/educacao-tradicional-em-moc/2](https://www.slideshare.net/fullscreen/johnbank1/educacao-tradicional-em-moc/2).
- Hall, Stuart (2006). A Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz T. da Silva & Guacira L. Louro. (11ª edição). Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Hall, Stuart (2015). A Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz T. da Silva & Guacira L. Louro. (12ª edição). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Hargreaves, Ady (2003). O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança. Porto: Porto editora.
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2007). Liderança sustentável. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, Portugal: Porto editora.
- Kincki, Ângelo & KREITNER, Robert (2006). Comportamento organizacional. (2ª Edição). São Paulo: Mc Graw Hill.
- Kouzes, James M. & Posner, Barry Z. (2003). Cinco práticas de liderança exemplar. (3ª Edição). EUA.
- Kouzes, James M. & Posner, Barry Z. (2009). O Desafio da Liderança. Introdução de João Duque. (Edição Caleidoscópio). Portugal.
- Kouzes, James M. & Posner, Barry Z. (2013). O Desafio da Liderança. Como Aperfeiçoar Sua Capacidade de Liderança. (5ª Edição revista e atualizada do clássico novo desafio de liderança). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Kuczarski, Susan Smith & Kuczarski, Thomas D. liderança Baseada em Valores. Reconstruindo o Compromisso, Desempenho e a Produtividade do Empregado. São Paulo: Educador.
- Lepri, Rodolfo (2005). A Arte da Liderança. Nas Organizações do Futuro. São Paulo: Ideias e Letras.
- Leite, Carlinda (2012). A formação inicial de professores no quadro dos compromissos de Bolonha – contributos para uma reflexão sobre o que foi instituído em Portugal. In Formação docente. Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente. Volume 04 n. 07 jul.-dez. 2012. Recuperado de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/exibir/12>
- Limai, Elmo de Souza (2009). Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente: diálogos sobre os desafios contemporâneos. Recuperado de:

http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/5_Elmo%20de%20Souza%20Lima.pdf.

Lopes, José de Sousa Miguel (2010). Educação e Cultura Africanas e Afro-brasileiras: Cruzando Oceanos. Faculdades de Letras da UFMG Belo Horizonte. Recuperado de: www.lettras.ufmg.br/site/e-livros/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cultura%20Africanas%20e%20Afro-Brasileiras%20-%20cruzando%20oceanos.pdf.

Luck, Heloísa (2014). Liderança em Gestão Escolar. (9ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.

Machado, Joaquim e Alves Jose Matias (orgs) (2016). Professores e escolas. Conhecimento, formação e inovação. Universidade Católica Editora: Porto.

Madumane, Vanda (2012). Danças Tradicionais de Moçambique. Recuperado de - <https://www.mmo.co.mz/dancas-tradicionais-de-mocambique-dancas-mocambicanas>

Malheiros, Jorge Macaísta (2011). Promoção da Interculturalidade e da Integração de Proximidade. Manual para Técnicas/os. (Edição Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) (AC IDI , I . P .). Biblioteca Nacional - Catalogação na Publicação: Lisboa.

Marcos, Isabel (2016). Citar e referenciar APA. (6ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Marconi, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. (2007). Metodologia do Trabalho Científico. Procedimentos Básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. (7ª Edição revista ampliada). São Paulo: Atlas.

Martiniz, Francisco Lerma (2014). Antropologia Cultural: Guião para estudo. (7ª edição). Maputo: Paulinas.

Mataruca, Francisco Zacarias (2011). Importância dos valores culturais no desenvolvimento das Forças Armadas de Moçambique. (Trabalho de investigação individual do CPOG 2010/2011). Lisboa: IESM.

Matsuura, Koichiro (2002). A UNESCO e os desafios do novo século/Koichiro Matsuura; tradução de Jeanne Sawaya, Oswaldo Biato e Sérgio Bath. – Brasília : UNESCO.

Mazula, Brazão (2013). A utopia de pensar a educação. (1ª edição). Maputo: Alcance editores.

Mondlane, Eduardo (1995). Lutar por Moçambique. (1ª Edição). Maputo: Coleção nosso chão.

Moreira, D (2009) Etnomatemática e mediação de saberes matemáticos na sociedade global e multicultural. Em Fantinato. M. C. C. B (Org.). *Etnomatemática: novos desafios teóricos e pedagógicos* (pp. 59- 68). Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense. ISBN: 978-85-228-0534-1 <http://hdl.handle.net/10400.2/5913>

Moreira, D. (2007) Filling the gap between Global and local mathematics. In, *Proceedings of the Fifth International Conference of the European Research Association on Mathematics*

Education, 22-26 February, 2007 - Larnaca Cyprus. pp. 1587-1596. ERME (European Society for Research in Mathematics Education) & Department of Education, University of Cyprus (Eds) ISBN -978-9963-671-25-0

- Morin, Edgar (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. (2ª Edição) São Paulo: Cortez, UNESCO.
- Muchangos, Aniceto dos (1999). Moçambique Paisagens e Regiões Naturais. **Edição:** do Autor. República de Moçambique, 01048/FBM/93. Maputo.
- Naoque, Ernesto (2014). Contributo dos ritos de iniciação masculino/feminino na formação da cidadania no Bairro de Napipine - Cidade Nampula. In Duarte, Stela Mithá e Maciel, Carla Ataíde (Orgs). Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania. Maputo: Editora educar.
- Neri, Aguinaldo (org) (2005). Gestão de Recursos Humanos por Competências e a Empregabilidade. (2ª Edição revista e atualizada). São Paulo: Papirus.
- Nguane, Hélio (2015), Tufo: Património cultural de Moçambique. Recuperado de <http://www.buala.org/pt/palcos/tufo-patrimonio-cultural-de-mocambique>.
- Nóvoa, António (2009). Professores. Imagens do futuro presente. Educa. Lisboa: Instituto de educação. Recuperado de: <http://pt.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>.
- O'Connor, Carol A. (1995). Liderança com Sucesso. (1ª Edição). Lisboa: Presença.
- Oliveira, Maxwell Ferreira de (2011). Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão-UFMG
- Pereira, Maurício Gomes (2013). A seção de discussão de um artigo científico. DOI: 10.5123/S1679-49742013000300020. Recuperado de http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742013000300020.
- Peres, Américo Nunes (2006). Educação intercultural e formação de professores: in Bizarro, Rosa (2006). Como abordar... A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação (p.129). Lisboa: Real editores.
- Perillo, Suzanne Jane (2008). Fashioning leadership in schools: an ANT account of leadership as networked practice in: *School Leadership & Management*, 28: 2, 189 — 203.
- Pinheiro, Cátia (2017). 10 dicas para seres um formador de excelência. Recuperado de: <https://www.ena.pt/10-dicas-para-seres-um-formador-de-excelencia/>.
- Pont, Beatriz. Nusche, Doborah & Moorman, Hunter (2008). Melhorar a Liderança Escolar. Volume 1: Políticas e Práticas.
- Posner, Barry & Kouzes, James (2013). O Desafio da Liderança. Como aperfeiçoar sua capacidade de liderar. (5ª Edição revista e atualizada do clássico). Rio de Janeiro: Elsevier-Campus.

- Prodanov, Cleber Cristiano e Freitas, Ernani Cesar de (2013). Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. (2ª Edição). Novo Hamburgo: Feevale,
- Quivy, Raymond e Campenhoudt. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (2ª Edição). Paris. Rego, Arménio et al (2004). Coaching para Executivos. Lisboa: Escolar Editora.
- Ribas, C. Cargnin Cavalheiro e Fonseca, R. Celia Veiga da (2008). Manual de Metodologia. Curitiba: OPET.
- Richardson, Roberto Jarry & Colaboradores (1999). Pesquisa Social. Métodos e Técnicas. (3ª Edição revista e ampliada). São Paulo: Atlas editora.
- Robbins, Stephen P. e Denzo, David A. (2007). Fundamentos da administração. Conceitos essenciais e aplicações. (4ª Edição). São Paulo: Editora aplicada.
- Rodrigues, Manuela e Ferrão, Luís Filipe (2016). Formação pedagógica de formadores. Da teoria à prática entidades públicas e privadas e-formação *e-learning*. (10ª Edição atualizada). Lisboa: Lidel.
- Roldão, Maria do Ceu (1999). Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. ME-DEB.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva. Revista Lusófona de Educação, n.º5, pp. 127-142.
- Scholtes, Peter R. (1999). O Manual do Líder. Um Guia para Inspirar sua Equipe e Gerenciar o Fluxo de Trabalho no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Quality mark Editora.
- Silva, Maria J Albuquerque Da & Brandim, Maria R.Lima (s/d). Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. Recuperado de http://www.academia.edu/4332480/Texto_10_Multiculturalismo_e_educacao_em_defesa_da_diversidade.
- Silverman, David (2009). Métodos de pesquisa. Interpretação de dados qualitativos. Métodos para análise de entrevistas, textos e interações. Tradução: Magda França Lopes. (3ª Edição). São Paulo: Artmed.
- Sonneville, Jacques Jules e Jesus, Francineide Pereira de (2009). Complexidade do ser humano na formação de professores. in: Nascimento, António Dias e Hetkowski, Tânia Maria (orgs). Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. SciELO Books. EDUFBA: Salvador. Recuperado de <http://books.scielo.org>.
- Souza, Dalva Inês de. et al. (2013) Manual de orientações para projetos de pesquisa. Novo Hamburgo: FESLVC. Recuperado de www.liberato.com.br/sites/default/files/manual_de_orientacoes_para_projetos_de_pesquisa.
- Sousa, M.M. Nascimento e Neira M. Garcia (2014). Minha história conto eu: multiculturalismo crítico e práticas corporais no currículo da educação infantil. In Gobbi,

- Márcia Aparecida e Nascimento, M.L.B Pedroso (org). Educação e Diversidade Cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente (pp. 44-47). (1ª reimpressão). São Paulo: J.M. editora e comercial Ltda.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (2009). Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed/Bookman.
- Tuckman, Bruce W. (2012). Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. (4ª Edição atualizada). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Unesco (2002). Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural. Recuperado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em 10/09/2016
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: Education Sector. Printed at UNESCO in Paris (ED-2006/WS/59) - CLD 29366.
- UNESCO (2007). Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das Expressões Culturais. BR/2007/PI/H/1, Brasil.
- Unesco (2009). Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Relatório Mundial da Unesco, CLT.2009/WS/9. Paris.
- UNESCO (2015). Ensino de qualidade através de professores de qualidade. Relatório da Conferência Regional da África Austral sobre Professores. Maputo-Moçambique.
- UNESCO (2016). Repensar a educação rumo a um bem comum mundial? Brasília: UNESCO/Brasil. Recuperado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>.
- Vassoa, Afonso Vaz (2010). Comunicação Social e Relações Interculturais: Desafios e Oportunidades da África Contemporânea. (1ª Edição). Maputo: Ndjira.
- Vianna, Carlos Eduardo Souza (2006). Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. Recuperado em <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso: 16/08/2016.
- Yin, Robert K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi – (2ª edição). Porto Alegre: Bookman;
- Zeichner, Kenneth M. (1993). Formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa-curriculum.
- Zeichner, Kenneth M. (2013). Política de Formação de Professores nos Estados Unidos. Como e porque elas afectam vários países no Mundo. (Coleção docência). São Paulo: Autentica editora Lda.

Legislação e outros documentos

Assembleia da República, Lei n° 12/2004. Constituição da República de Moçambique. Maputo.

Decreto Presidencial n°7/2010 de 19 de Março. Atribuições e competências do Ministério da educação. Maputo.

Decreto 43/2014 de 29 de Agosto. Regulamento do Estatuto do Médico na Administração Pública.

Diploma Ministerial 28/97 de 28 de Maio, cria o Instituto de Magistério Primário.

Diploma Ministerial 41/2007 de 16 de Maio. Revogação do Diploma Ministerial 28/97 de 28 de Maio e criação o Instituto de Formação de Professores da Matola.

IFPM (2015). Regulamento Interno. Matola.

IFPM (2016). Quadro estatístico do pessoal do instituto de formação de professores da Matola.

INDE (2015). Programas do Ensino Primário: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Educação Física. 2º Ciclo (3ª, 4ª e 5ª Classes).

INE (2007). Recenseamento Geral da População e Habitação 2007. Indicadores Sociodemográficos da Província de Maputo. 3º Censo nacional. Gabinete INE.

INE (2017). Anuário Estatístico – Moçambique 2016. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

INE (2017). Recenseamento Geral da População e Habitação 2017. Indicadores Sociodemográficos da Província de Maputo. 4º Censo nacional. Gabinete INE.

INE (2018). Anuário Estatístico – Moçambique 2017. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

Lei 4/83 de 23 de Março, aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República, II SÈRIE- Número 12.

Lei 6/92 de 6 de Maio, reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei n° 4/83. Boletim da República II SÈRIE – NÚMERO 19.

Lei 14/2009, de 17 de Março. Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado

MEC (1995). Política Nacional de Educação e Estratégia de Implementação. Maputo.

MINED (2003). Plano curricular do ensino básico. Edição: © INDE/MINED – Moçambique.

MINED (2011). Plano curricular de formação de professores para o ensino primário. Maputo.

MINED (2011a). Trajectória sobre o sistema de formação de professores em Moçambique (ensino primário e secundário).

MINED (2012), Plano Estratégico 2012-2016.

ONP (2008). Código de Conduta: Organização nacional dos professores. Maputo.

Bibliografia consultada

Almeida, Andreia de; Lopes, Elba dos Santos Souza; Camilo, Jean Tiago da Silva; Choi, Vânia M. Picanco (Orgs) (2016). Manual APA: regras gerais de estilo e formatação de trabalhos académicos. São Paulo: Fundação Alvares Penteado, Biblioteca Paulo Ernesto Tolle.

Marcos, Isabel (2016). Citar e referenciar: APA 6ª edição. Lisboa: UAB. Serviço de documentação.

Michielini, Roziane do Amparo Araújo (2015). Orientações para elaboração de trabalhos científicos: projecto de pesquisa, teses, dissertações, monografias e trabalhos académicos, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a American Psychological Association (APA) e o Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas (VANCOUVER). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Sistema Integrado de Bibliotecas.

UAB (2014). Normas de apresentação das dissertações (mestrado) e das teses (doutoramento) na UAb. ISBN: 978-972-674-756-7. Lisboa: Universidade Aberta.

ANEXOS

ANEXO A – Guião da Entrevista

APÊNDECE A



Doutoramento em Educação Especialidade Liderança Educacional

Guião de entrevistas

Antes de mais gostaria de endereçar minha gratidão pela sua disponibilidade e colaboração para esta entrevista. A sua identidade não vai ser revelada, ela será inteiramente oculta pois, far-se-á codificação, ou seja, em nenhum momento vai aparecer referenciado seu nome muito menos cargo que ocupa e, a gravação será destruída assim que for feita transcrição do conteúdo das informações recolhidas. O estudo é meramente de carácter académico, mas os seus resultados podem contribuir para alertar as estruturas competentes e a sociedade em geral sobre a necessidade de respeito das manifestações culturais distintas, daí que o estudo tem como tema: **“Liderança, diversidade cultural e formação docente em Moçambique: o caso do Instituto de Formação de Professores localizado na província de Maputo ”**.

Tema A	Objetivos	Questões
Diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar a presença de diversidade cultural na instituição; • Descobrir a existência ou não de conflitos por conta da diversidade cultural; • Determinar o impacto de conflitos multi/interculturais existentes. • Identificar a origem e/ou causa de discriminação e preconceitos por conta da diversidade cultural; • Compreender se a diversidade cultural pode ou não ser um risco para a identidade nacional? • Identificar ações que a instituição desenvolve no âmbito da diversidade cultural? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que grupos culturais ou étnicos se podem encontrar no instituto? ✓ Tem havido o registado de conflitos por conta de diversidade cultural? ✓ Que influencias os conflitos exercem sobre o ensino e aprendizagem. ✓ Na sua opinião, a discriminação e preconceitos é o resultado da existência da diversidade cultural ou da educação individual dos seus praticantes? ✓ Na sua opinião a diversidade cultural pode ou não ser um risco para a identidade nacional? ✓ Que ações a instituição desenvolve no âmbito da diversidade cultural?
Tema B	Objetivos	Questões
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o perfil da liderança do 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como é que a liderança do instituto

Liderança	<p>instituto de formação de formação de professores da Matola;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber como a liderança aborda questões da diversidade cultural na instituição; • Conhecer estratégias que a liderança desenvolve para resolução de possíveis conflitos étnico-culturais e assegurar a salutar convivência intercultural. 	<p>encara as questões relacionadas com a diversidade cultural?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como é que a direção assegura uma convivência harmoniosa entre várias culturas? ✓ Como é que caracteriza a liderança do instituto? ✓ Considera que a direção do instituto poderia desenvolver um tipo de liderança diferente?
Tema C	Objetivos	Questões
Formação de professores	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os procedimentos e requisitos para o ingresso ao curso de formação de professores; • Conhecer que ferramentas interculturais que os professores adquirem ao longo da sua formação; • Conhecer as competências adquiridas pelos graduados; • Identificar os modelos eleitos para a formação de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Quais são os requisitos exigidos para o ingresso no curso de formação de professores? ✓ Que aspetos interculturais são abordados ao longo da formação? ✓ Que competências interculturais os formandos adquirem depois da sua formação? ✓ Que modelos são usados no processo de formação de professores?
Tema D	Objetivos	Questões
Corpo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o perfil básico do formador de professores do instituto; • Identificar formas de admissão do corpo docente do instituto; • Conhecer as áreas de formação dos formadores. • Perceber o contributo de formadores na promoção de interação dos formandos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que qualificações básicas são exigidas aos formadores? ✓ Qual é a forma de admissão ao corpo docente da instituição? ✓ Que áreas de formação são cruciais para admissão do corpo docente? ✓ Na sua opinião os formadores promovem ou encorajam interação dos seus formandos?
Tema E	Objetivos	Questões
Escola anexa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os objetivos da existência da escola anexa. • Identificar o papel da escola anexa ao instituto. • Saber o contributo da escola anexa para a formação de professores. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Para que fim, foi criada a escola anexa e qual o papel que ela desempenha? ✓ Que contributo a escola traz no processo de formação de professores?

ANEXO B – Guião de inquérito por questionário



Doutoramento em Educação Especialidade Liderança Educacional

Guião de inquérito por questionário

Caro (a) formando (a), a sua colaboração é importante respondendo de forma livre às questões do presente questionário. A preocupação pela educação inclusiva e pela escola mais democrática livre de discriminação e preconceitos por conta de manifestações étnico-culturais distintas, tem sido tema de muitos debates e atenção no mundo inteiro. A diversidade cultural é um facto no nosso país e com ela surge um fenómeno preocupante que não raras vezes resulta em discriminação e por consequência preconceitos e conflitos. Sendo a escola um espaço onde se cruzam várias culturas e o professor um dos atores indispensáveis na disseminação de boas práticas tanto na escola bem como na comunidade onde esteja inserido e, que tem possibilidades de potenciar a redução de mal entendidos por conta da origem étnico-cultural, ao responder às questões deste inquérito, estará a ajudar a identificar os prováveis registos de atos preconceituosos na instituição e como professor em formação, poderá no exercício das suas funções, transmitir aos seus alunos e à comunidade onde estiver inserido as boas práticas perante o próximo. Não precisa de se identificar daí que a sua opinião será salvaguardada, ou seja, ninguém vai conhecer a identidade da pessoa que preencheu o questionário. Isto é para permitir que não haja receio de exprimir os seus pontos de vista sobre os vários aspetos que o questionário coloca em forma de questões. O estudo é meramente de carácter académico, mas os seus resultados podem contribuir para alertar as estruturas competentes e a sociedade geral sobre a necessidade de respeito das manifestações culturais distintas, daí que o estudo tem como tema: **“Liderança, diversidade cultural e formação docente em Moçambique: o caso de um Instituto de Formação de Professores localizado na província de Maputo”**. Preencha com (x), apenas uma opção de cada questão, os acréscimos e observações poderá fazê-los na última questão reservada para o efeito.

Questões básicas

1. Sexo

Masculino () Feminino ()

2. Faixa etária

18-22 Anos () 23-25 Anos () 26-29 Anos () 30-35 Anos () +36 Anos ()

3. Porque optou pelo curso de formação de professores?

Foi sonho da infância () Foi pela influência familiar () Quero ajudar a desenvolver meu país () Não tive outra oportunidade de formação ()

Outra () Qual ?

4. No seu ponto de vista valerá a pena esta escolha?

Sim () Não ()

4.1 Independentemente da sua anterior resposta diga porque!-----

5. Tema A: Diversidade cultural

5.1 Que diversidade cultural se pode encontrar no instituto e qual considera a mais predominante?

Étnica () religiosa () socioeconómica () regional () ambas ()

5.2 Tem havido o registado de conflitos por conta de diversidade cultural?

Sim () não ()

5.3 Em caso afirmativo com que frequência tem ocorrido os conflitos?

Uma à três vezes por ano () quatro à seis vezes () sete à nove vezes () mais que dez vezes ()

5.4 Que tipo de conflitos exercem maior influencia negativa?

Interação entre formandos () interação entre formadores e formandos () no ensino e aprendizagem () no aproveitamento pedagógico ()

Outro () Qual? -----

5.6 Na sua opinião, o que está na origem de discriminação e preconceitos?-----

5.7 No seu ponto de vista, a diversidade cultural pode ou não ser um risco para a identidade nacional?

Sim () não ()

5.8 Que ações a instituição devia desenvolver no âmbito da temática diversidade cultural?

Mais incentivos para interação () mais tempo de aulas sobre relações sociais () criação de disciplina de interculturalidade () promoção de mais intercâmbios étnico-culturais ()

5.9 Alguma vez se sentiu discriminado(a) por conta de sua origem: regional, étnico-cultural, religiosa, linguística, racial, ou de género?

Sim () não ()

5.10 Caso afirmativo indique dentre os seguintes aspectos qual foi ou tem sido o motivo da discriminação:

Origem regional () étnico-cultural () religiosa () linguística () Racial ()
Género ()

5.11 Alguma vez já pensou em abandonar a escola por conta de discriminação ou preconceitos?

Sim () não ()

5.12 Alguma vez já discriminou alguém por conta de diferenças étnico-culturais?

Sim () não ()

6. Tema B: Liderança

6.1 Como é que a liderança do instituto encara as questões relacionadas com a diversidade?

Com indiferença () com preocupação () com satisfação () não sei ()

6.2 Como é que a direção assegura uma convivência harmoniosa entre várias culturas?

Persuasão () regulamento interno () palestras apelativas () não sei ()

Outra () Qual?-----

6.3 Como é que caracteriza a liderança do instituto?

Excelente () muito boa () boa () suficiente () Insuficiente ()

6.4 Entre as expressões abaixo indique aquela que caracteriza melhor o perfil da liderança do instituto.

Impera as decisões () coopera na tomada de decisões () delega os poderes ()
permissivo ()

6.5 Considera que o perfil que indicou em 6.4 é ideal para a instituição?

Sim () Não ()

7. Tema C: Formação de professores

7.1 Quais são os requisitos exigidos para o ingresso ao curso de formação de professores que você acha indispensável para termos professores mais comprometidos?

Idade () nível académico () media escolar () vocação pela docência ()

7.1.1 Considera que ao longo das candidaturas para o ingresso no curso de formação de professores poderia se exigir uma carta de motivação?

Sim () não ()

Independente da sua resposta diga porque-----

7.2 Que aspetos interculturais são mais abordados ao longo da formação?

Interação cultural () exclusão cultural () tolerância cultural () nenhum ()

7.3 Qual ou quais considera mais importante(s) para futura profissão docente e pode(m) contribuir para harmonia escolar e porquê-----

7.4 Que modelos são mais predominantes na formação dos professores?

Teóricas () Práticas () ambos ()

7.4 Que competência considera mais importante ao longo da sua formação e poderão contribuir para o seu desenvolvimento socioprofissional?

Interpessoal () técnica () afectiva () ambas ()

8. Tema D: Corpo docente

8.1 Como classifica as qualificações dos formadores do Instituto?

Excelentes () muito boas () boas () suficientes ()

8.2 Qual é o critério que considera mais adequado para a admissão de formadores no corpo docente da instituição?

Por recomendação () por escolha () por concurso público () por mérito profissional docente ()

8.4 Na sua opinião os formadores têm contribuído e ajudado para a interação entre formandos?

Sim () não ()

8.4.1 Independente da sua resposta anterior diga porque!-----

9. Tema E: Escola anexa

9.1 Na sua opinião a escola anexa desempenha cabalmente o papel pelo qual foi criada?

Sim () não ()

9.1.1 Independente da sua resposta anterior diga porque!-----

9.2 Qual o contributo que considera mais valioso para processo de formação de professores que a escola anexa transporta?

Garantia do primeiro contacto com alunos () ganho de pré-experiência () facilidade de interligação entre teoria e prática () obtenção de práticas pedagógicas no local de formação ()

9.3 Na sua opinião poderia existir outra alternativa para a prática que fosse necessariamente a escola anexa?

Sim () não ()

9.3.1 Em caso afirmativo indique qual!-----

10. Esta parte, é para exprimir ou acrescentar aqueles aspectos que na sua opinião são relevantes, mas o inquérito não incluiu ao longo do role das questões.

Muito obrigado pela sua valiosa colaboração.

ANEXO C - Guião de observação



Doutoramento em Educação Especialidade Liderança Educacional

Guião de observação

Instituição:.....

....Área temática

observada.....

Ano letivo..... Semestre..... Ano do curso..... Data:

.../.../..... Hora: das.....às..... Nº Total de formandos da

turma..... Formandos presentes..... Formandos ausentes..... Capacidade da

sala de aula..... Tipo de aula: Teórica () Prática () Teórico-prática () Outro (

)

Roteiro da observação		
Aspetos à considerar	Pontuação:	Comentários
Estruturação da aula	1-fraco ou 5- forte	
Enunciação dos objetivos de aprendizagem a alcançar na aula		
Clareza na relação da aula com os objetivos e as competências a desenvolver no módulo		
Coerência da estrutura da aula, ou seja, observância de princípio, meio e fim		
Organização em espaço, material didático e equipamentos		
Adequação do espaço às atividades letivas desenvolvidas		
Materiais disponibilizados para as atividades desenvolvidas		
Monitoria e gestão das atividades de aprendizagem		
Uso correto e racional do equipamento disponível		
Clima da turma		
Existência de um ambiente estimulante de aprendizagem		

Promoção do pensamento independente, crítico ou reflexivo dos formandos		
Adequação da intervenção face à existência de comportamentos que dificultam a aula		
Conteúdo		
Conteúdo desafiante que incentiva a reflexão dos formandos		
Contextualização do conteúdo e relação entre a teórica e a prática		
Valorização dos aspetos interculturais		
Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos formandos		
Utilização relevante de exemplos		
Participação dos estudantes na contextualização do conteúdo		
Atitude dos formandos		
Grau de envolvimento dos formandos no desenvolvimento das atividades letivas		
Interesse dos formandos pelo tipo de aula que está sendo lecionada		
Existência de interação entre formandos		
Atitude do formador		
Estimula aprendizagem dos formandos		
Estimula interação entre formandos		
Presta atenção à dinâmica global da turma		
Uso adequado da voz e gestos		
Interação individualizada com formandos		
Capacidade de mudança de estratégias ao notar que os formandos não compreenderam		

ANEXO D - Análise de conteúdo das entrevistas

D1: Diversidade cultural

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
Grupos culturais encontrados	Diversos grupos	Unidade nacional	<p>E1: Bom, nós tivemos na primeira fase estou a falar de 10+3 é, é, é... uma formação que obedecia a unidade nacional então, tínhamos formandos de Tete, Zambézia, (...) de Inhambane e (...) de Maputo. (...)...mas devido (...) existência deste modelo em algumas províncias (...) foi desaparecendo praticamente. Até aqui no terceiro ano, ainda temos alguns formandos da Zambézia e tete, mas a maioria é da zona sul (...).</p> <p>E2: (...) dizer que o IFP é pela promoção da unidade nacional, eis razão que nós temos (...) módulo que se chama “educação patriótica e ética deontologia profissional”, não temos como promovermos a unidade nacional sem observarmos esta mescla de cultuas.</p> <p>E2: Para dizer que (...) é um instituto que agrega, acolhe qualquer individuo, desde que ele satisfaça (...) os critérios de admissão que estão aquém da etnia que pertence, para dizer que vamos encontrar (...) vários indivíduos que pertencem vários grupos étnicos, (...), do Rovuma ao Maputo, temos uma representatividade, (...).</p> <p>E3: (...)... mais ou menos dois anos atrás, tínhamos praticamente províncias de Nampula, Zambézia, Inhambane e Tete; eh...e isso era um lema nacional, que ficou conhecido como unidade nacional, (...) fazíamos trocas, dentro de um grupo que nós admitíamos aqui, mandávamos para Inhambane, Nampula e Tete e, eles também faziam o mesmo para aqui (...) eu julgo mesmo questões económicas porque essas pessoas ficavam na responsabilidade do ministério, as vindas, as voltas, as férias eh...então a conjuntura económica do país não está boa, e achou-se melhor talvez cortar essa parte, mas era uma coisa boa, no fundo no fundo quem fica a perder é a nossa cultura...</p> <p>E4: Em termos de etnias, mas este ano as turmas que eu passo, a maior parte dos alunos são do sul praticamente Maputo, mas tenho alguns de Gazaaa e Inhambane eieh... alguns de Quelimane, mas ehh...diferentemente do ano passado em que a diversidade cultural era mais, reinava nas turmas não é, havia um bocadinho daquilo que chamamos unidade</p>

			<p>nacional, um pouco por todo país estava lá.</p> <p>E5: (...) tínhamos praticamente...eh...todas as províncias, eh... não querendo dizer que é o número dos grupos culturais, eh...mas em termos de grupos mesmo nós temos mais ou menos cerca de 7, 7 grupos, diminuíram-se mesmo a partir da altura que muitos estudantes doutras partes, paragens já não veem no contexto da unidade nacional, mas mesmo assim, eh...eh...o país está representado (não audível) ...</p>
	Importância de existência de distintos grupos	Aprendizado uns dos outros	<p>E4: (...), mas aquilo se tornava aprendizado porque aprendíamos as culturas de um pouco por todo país, as culturas de Nampula, Zambézia, eeh, nas aulas não é... como as nossas aulas tem mais a ver com a cultura, fomos aprendendo as culturas de um pouco por todo país o que foi bom para nós e para eles não é.</p>
	Impactos negativos de diversidade sobre unidade nacional	Perigo sobre a unidade nacional	<p>E1: (...), eu penso que não, por razão muito simples, esta filosofia é de todos institutos, até certo ponto posso dizer que é o papel da educação, grande papel da educação é exatamente eliminar esses focos, uma coisa é acontecer isso por questões culturais, nós temos esse papel de cimentar essa unidade. Eu tive ocasião de viajar por exemplo fui visitar Homoine encontrei situações que o comportamento é o mesmo (...),</p> <p>E2: Bem, eu a 100% penso que não, no, no, não ia afetar, mas também não posso assegurar que a 100% também pode afetar, porque, porque nós vamos encontrar aquilo que disse há poucos minutos, existem aspetos que transcendem aquilo que é o comportamento da pessoa, em si mas, nós não nos esqueçamos donde que estamos a vir, olhando para a história do nosso país, para nós pudermos alcançar a independência nacional, se olhássemos por questões étnicas, eu penso que até hoje estaríamos colonizados, mas essa barreira foi transporta...transposta há muito tempo, o que nós estamos a fazer agora é consolidação, para não perdermos o que nós... apesar de sermos heterogéneos e diferentes, nós somos uma nação.</p> <p>E4: Eu penso que iria de perigar um pouco a unidade nacional porque, na verdade a unidade nacional vive com que nós aprendemos, com que moçambicanos sejam um só, em vez de</p>

			<p>existir vários Moçambiques, dizer Moçambique do centro, do norte não sei ké, eu acho que se houvesse conflitos, ia perigar a unidade nacional porque afinal das contas o nosso objetivo é termos um só Moçambique e moçambicanos para todos, moçambicanos serem únicos, tanto em Maputo, Gaza ou seja em qualquer província agente seja uma única nação (...).</p> <p>E5: evidentemente, não havendo uma sensibilização...(…) de fato se não existisse diríamos essa sensibilização eh...a nossa sociedade moçambicana seria um caos, porque sempre apareceria (...) um determinado grupo étnico que se considerasse superior em relação aos outros, eh...porque sistematicamente eh...há palavra de ordem que, nós temos que em todas nossas realizações lutar para a consolidação da unidade nacional e, por termos consciência que há grupos que se consideram superior em relação aos outros, (...).</p>
Registo de discriminação e preconceitos	Origens de descriminação e preconceitos	Falta de compreensão do outro	<p>E1: Sim houve, houve, houve, houve essa tendência disso, mas o nosso papel foi sempre demonstrar que se vem formandos oriundos de outras províncias, é evidencia de que Moçambique é único, para além que o professor tem o papel de educar para eliminar esse tipo de preconceitos este tipo de comportamentos, mas sempre tem esse tipo de tendências, aliás, até podia ser tendências dos daqui ou tendências dos de outras províncias caracterizadas por complexos, complexos inferioridade, complexos de superioridade (...), E2: (...), podemos encontrar, uma situação que tem a ver com a questão individual, que um individuo pelo fato de pertencer uma dada cultura, em nenhum momento ele foi educado para desprezar outra pessoa, mas assumir que ele não concorda com este ou aquele aspeto, mas se nós formos a ver (...) a própria educacional tradicional, não houve espaço para ele menosprezar outro individuo, e quero acreditar eu que independentemente da cultura, nós nunca fomos educados para discriminar, acabamos assumindo isso se calhar por questões de complexo de superioridade até de inferioridade.</p> <p>E5: eh...eh...este aspeto nós podemos considerar assim, eh...geralmente (...), nós temos alunos provenientes das zonas rurais eh...das cidades e, muitas vezes este aspeto tem quando se trata de individuos provenientes dos dois lados, das zonas rurais e das cidades</p>

			independentemente da província, (...).
	Tipos de discriminação e preconceitos	Linguística e usos costumeiros	<p>E4: (...) claro que não deixamos de notar uma inquietação quando um pronúncia na sua língua outro tenta... aluno sempre é aluno, mas o que eu notei mesmo, foi um pouco de provocação entre eles (...),</p> <p>E5: (...) isso foi introduzido para aqueles alunos dada diferenças linguísticas não pode ser espetáculo na sala de aula, isso vão encontrar, aqui encontram isso também na sala, então aquela forma de ser linguística é produto das nossas línguas, e isso é uma identidade não algo que temos que menosprezar, isso tem sido fundamental ainda consolidação da unicidade a pesar dessas diferenças culturais.</p>
Registos de conflitos culturais	Conflitos mais frequentes	Regionais e sociais	<p>E2: (...) conflitos naturalmente não vão faltar porque, cada um, tem seus hábitos, seus costumes, mas onde existem duas, três pessoas de culturas diferentes, os conflitos sempre vão existir, alguns são superados com tempo, outros carecem de intervenção daqueles que são responsáveis estamos a falar sobretudo da área do internato (...)</p> <p>E3: Exatamente, sem dúvida, sem dúvida, eh...isso normalmente acontece nas primeiras semanas, porque normalmente pessoas do sul, mas isso tem a ver com a nossa própria história, porque eles têm aquilo de olhar pessoas a partir de Inhambane como um pouco inferiores, mas no fundo, no fundo em termos práticos da cultura, as pessoas partir de Inhambane são mais rica do que a cultura de Maputo. (...), quando nós abordamos a moral e ética, dissemos que não se julga a cultura do outro partindo da base da nossa cultura está errado, (...) e eles começam perceber que não, a questão da colonização estava mais pesada para ca, eles colonos conseguiram lavar a mente das pessoas, do que outro (...),</p> <p>E4: Não, o que eu notei mais é um aprendizado, porque numa dada altura nós íamos aprendendo das culturas um pouco por todo país, foi o que eu notei. Conflitos em tanto que conflitos não haviam (...),</p> <p>E5: (...)...conflito como tal, na instituição nunca se notou, mas (...) sendo provenientes de vários contextos sociais, isso é notório na instituição, mas a nossa luta tem sido a luz do regulamento eles desenvolverem atitudes de saber estar eh...relativamente com proactiva ade em relação a futura carreira hem...isso tem-nos ajudado muito e, e, e...eles tendem a</p>

	Influência de conflitos culturais no ensino e aprendizagem	Positivos e/ou negativos	<p>ser uma unidade na diversidade (...),</p> <p>E1: (...), chega não afetar porque é mesmo uma questão de integração, eles quando chegam por exemplo e, e, e...alguns estão habituados acordar cedo outros acordar tarde mas, (...), tudo é feito em prol do roteiro, é verdade que alguns são puxados a aderir, mas não chega a afetar o desempenho do formando, teria afetado por exemplo se não conseguisse chegar a hora na sala, (...) à refeição, à camarada. Parecendo que não, por fato de ser pela primeira vez, aqui há tendências de obedecer fielmente, (...).</p> <p>E2: Não, não afetava, não afetava, porque eu parto de princípio de que aprendizagem pela sua característica é individual, então, o que disse há pouco tempo, é muito mais para é capitalizar aqueles aspetos que vão ajudar o ensino e aprendizagem, aqueles que não ajudam, nós refutamos, desencorajamos, para que não sejam promovidos tais atos e penso que são formandos que ao longo do tempo já conseguem compreender (...)</p> <p>E3: Eu sou da defesa de que o ensino tem que ser conflituoso (...), partindo de princípio de que alguém tem um conhecimento e quando é encarado com novo conhecimento diferente daquele que tem, tem de haver conflito para depois ele conseguir ver qual é melhor e tomar decisão. Conflito num ambiente deste com mais de 300 jovens, numa fase da juventude (...) é necessário que haja conflito, conflito no sentido construtivo, porque que eu digo isso, (...) os nossos formandos que veem das outras províncias (...) alguns subsídios tradicionais que são bastante úteis para aprendizagem dos outros formandos e começam a ver que não, aquele conceito que temos na cabeça, não é real.</p> <p>E5: não, pelo contrário eh..., porque nós temos disciplinas ligadas a línguas bantu, eh...eh...aquilo que seria um conflito, um desconforto generalizado é cortado rapidamente pela existência deste módulo de línguas bantu em Moçambique, eh...tanto que cada um deles encara que afinal das contas cada um de nós tem esta forma de falar como resultado, como consequência daquela que influenciou a comunicação, nós dissemos que isso vão encontrar (...).</p>
--	--	--------------------------	---

	Forma de resolução de conflitos	Através de regulamento, sensibilização e módulo de língua bantu	<p>E1: (...) temos dado palestras, não porque nos primeiros dias temos dado palestras demonstrando que todos são geridos pelo mesmo regulamento (...), complexos inferioridade e de superioridade, (...) eliminamos por via de palestras, educação patriótica, no período da concentração matinal, no período das 18:45 a mensagem é esta: nós somos unos e devemos fazer de tudo para que todos sejamos irmãos eles conseguem acatar (...), este é um trabalho para uniformizar os comportamentos, porque mesmo os que saem da mesma zona, tem diferenças de encarar as coisas.</p> <p>E5: (...) nós temos disciplinas ligadas à línguas bantu, eheh...eheh...aquilo que seria um conflito, um desconforto generalizado é cortado rapidamente pela existência deste módulo de línguas bantu em Moçambique (...). É preciso promover todos os grupos, de forma que o conflito possa ser debelado (...), eliminar as diferenças não pode, mas valorizando cada um dos grupos culturais nós vamos consolidar a unidade nacional, e é por isso mesmo que eu noto com certa satisfação, ao nível da televisão, ao nível da rádio, há tendência de incrementar mais línguas porque língua é elemento cultural muito importante, cada grupo cultural mesmo minoritário sabe que até na televisão a nossa língua é valorizada na rádio, então, não há motivo de um grupo ser considerado superior (...),</p>
--	---------------------------------	---	---

D2: Liderança

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
Liderança do instituto	Caracterização da liderança do instituto	Participativa Cooperativa Permissiva	<p>E1: (...) do lado do internato (...) criamos o círculo de interesses a partir daquilo que são experiências anteriores do próprio formando. (...) esta é a forma de relacionar com formando porque respeitamos aquilo que são seus conhecimentos anteriores, suas habilidades anteriores, e,e,e...procuramos aproximar estas, estas pessoas, criando círculos de interesse, estes círculos de interesse com fim de desenvolver aquilo que as pessoas sabem, mas também, com fim de transmitir aquilo que sabem aos outros (...), seria mais ou menos este mecanismo que encontramos, par para enfrentar esta diversidade (...), aliás, a partir daquilo que é seu conhecimento até lhe</p>

			<p>propomos que seja promotor (...) para com outro. (...), então tem sido esta a nossa política e, e, e... achamos que há ganhos porque aprendemos deles, eles ensinam os outros e prontos todos saímos a ganhar aprendemos cada um do outro valorizando aquilo que cada um é e aquilo que cada um sabe fazer.</p> <p>E3: (...), numa forma geral a comunicação é boa e temos uma direção muito aberta, quando é uma coisa de serviço, não precisa de muita burocracia, chega lá e de imediato dá resposta e isto, ajuda flexibilizar o trabalho, temos a diretora pedagógica que também é uma pessoa com experiência embora nova no cargo, mas já desempenhou outras funções, isso também acaba nos ajudando no trabalho.</p> <p>E4: (...) em termos de lideranças eu acho que cada um aqui conhece bem o seu lugar e para mim o que eu tenho notado, é que nós que, há uma unidade em termos de chefes superiores e seus... os outros e não é, da nossa camada, eu acho que cada um quando tem uma dificuldade sabe onde ir expor de modo a que, aquilo chegue até ao superior e tenha uma resolução, mas eu acho que tem unidade, tanto em termos dos superiores, como entre nós os colegas (...),...</p> <p>E5: a nossa liderança aqui nós chamamos liderança participativa, nós queremos que eh... incutimos em toda estrutura existente que eh... é preciso que cada um onde está liderar ser envolvente, eh... permitir que as ideias dos outros tenham lugar, debate-las para vermos qual é a sua relevância, em que cada um eh... para o bem da instituição (...) ideias têm de encontrar um espaço para se expor, é o diretor, é o centro de internato, é entre grupos, é chefe da turma é um grupo, não pode ir todos pode ser representado por chefe da turma, para colocar a ideia.</p>
	Liderança na sala de aula	Trabalho conjunto	<p>E4: (...) eu opto mais... no meu trabalho nós fazemos um trabalho em conjunto portanto, eles..., trabalhamos todos em conjunto, eu não trago um aprendizado, mas eu trago um tema e aprendemos todos a partir daquele tema, debatemos até chegarmos a um consenso, claro que no final, nós temos que dar a síntese daquilo que nós trabalhamos, mas o meu método de trabalho é trabalhar em conjunto (...), todos os temas que trago, trago para debates, debatemos em grupos e depois os</p>

			<p>grupos apresentam aquilo é bonito há coisas que aprendo dali mesmo (...), eu acho que é boa relação que tenho com eles, (...), o dia que trago um tema expositivo, eu ponho ali aula, questiono começo a ver que ali está sonocar, ali não sei ké..., quando há debate há mais produtividade eles aprendem e saem dali, o dia seguinte estão a comentar no corredor aquilo que foi um debate na sala de aula o que eu acho que é bom.</p>
	Viabilidade do modelo de liderança adotado pela direção	A direção está no caminho certo	<p>E1: A direção está no caminho certo, melhorar alguma coisa sempre é um desafio, porque quando fazemos alguma coisa as vezes dissemos não, aqui não fizemos bem (...) para dizer éheh...que cada atividade nos remete a uma reflexão de tal maneira que sempre deve se continuar a melhorar mas temos que ...criamos uma harmonia, sentimos que temos harmonia.</p> <p>E2: Exatamente, eu, eu, eu, concordo plenamente que há uma necessidade de tal forma que estivermos a formar indivíduos da mesma etnia é motivo de estarmos preocupados.</p> <p>E5: é, é caminho certo porque a liderança participativa traz resultados bastante encorajadores e consistentes e faz com que cada um sente-se valorizado daquilo que está fazer e é mais útil alguém se sentir valorizado por aquilo que está a fazer no contexto duma organização.</p>
	Reações perante a diversidade cultural	Diversidade encarada com otimismo	<p>E2: Bom, eu, gosto muito de ser perseverante, eu olho a diversidade cultural com otimismo, porque eu estou em crer que, mesmo os conflitos que podem ser desencadeados, pelo tempo que vão ser supridos, no final duma fase de formação, o fim é olhar que qualquer um destes é potencial vencedor pelos objetivos pelos quais lhe trouxe aqui, porque não está desenhado mesmo no próprio currículo, não foi desenhado um currículo para macondes, para Maxanganas, para marrongas, foi desenhando um currículo para garantirmos a formação de indivíduos que possam pelo menos serem um perfil de saída que é o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber viver juntos, então, eu olho com otimismo porque também se não existissem esses pequenos conflitos acho que nós já teríamos sido dispensados há muito tempo, um gestor se está numa instituição tem</p>

			<p>que ser um aglutinador, um pacificador, pela capacidade de liderança que ele tem, influenciar através do comportamento as pessoas a lograr os objetivos pelos quais a organização foi estabelecido (...), então (...), eu penso que olho essa mescla, essa miscelânea de culturas numa forma ótima e também permite a troca de experiência e de convivência sociais há alguns aspectos culturais que nós não sabemos, mas que podemos capitalizar numa e outra cultura.</p> <p>E5: eh...sorriso, com a diversidade não temos como...temos que encarar com otimismo, porque o nosso país e a sua existência é mesmo na diversidade, então todas nossas ações do ponto de vista de liderança tem que contar com essa diversidade eh...temos feito que no contexto de liderança entrem todos grupos ao nível da instituição (...),</p>
	<p>Estratégias da liderança que garantam a convivência harmoniosa entre várias culturas</p>	<p>Regulamento interno e módulo de educação patriótica e deontologia profissional</p>	<p>E3: bom (...) em questões de liderança nós temos o regulamento interno, quase é nossa bíblia, que fazemos a leitura nas turmas, também na abertura do ano letivo fizemos leitura, nos encontros com a direção lemos alguns artigos que achamos pertinentes para discussão, e há processo de inovação, cada ano aparecem novos desafios, (...) nós (...) no módulo de educação patriótica e deontologia profissional, a ética do professor, a ética e conduta do professor, temos esses instrumentos legais, código do professor também nos regulamentos, lemos alguns artigos que são úteis para professores/função docente para discutirmos e tentamos criar problemas que podemos encarar no contexto real, o nosso módulo já traz estudo de caso, vários dilemas que o docente pode encarar (...) a questão da própria comunidade, por exemplo você chega numa comunidade isolada, o professor é visto como médico, jurista, não porque vai ser medico, tem que ter a função de aconselhar, chega onde tem sarna pode exercer a função de liderança porque você sabe quais são as causas, antes do médico chegar, o professor adianta informação (...) , basta aproximar-se ao líder comunitário, preciso falar isto, o líder vai apoiar porque quem faz os documentos na comunidade muitas vezes é o professor, com isto tudo o líder comunitário não tem como contornar o contributo do professor.</p> <p>E5: exatamente pela sensibilização constante.</p>

--	--	--	--

D3: Formação de professores

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
Cursos de formação de professores do instituto	Procedimentos e requisitos para o ingresso ao curso de formação de professores	Exame de admissão	Outros requisitos encontram-se em documentos específicos que tivemos a oportunidade de consultar e, apresentaremos na análise documental.
	Ferramentas interculturais que os professores adquirem ao longo da sua formação	Interação e respeito uns aos outros	<p>E1: Eehh...bom ao longo da lecionação de aulas o que, o que, o que é importante temos o conhecimento geral o que é importante é que para além das abordagens que veem plasmadas nos módulos, nós eeh...priorizamos abordagens também de temas transversais, são esses temas transversais que procuram puxar aqueles são aspetos culturais, partindo de princípio que já no processo de lecionação quando saírem daqui, eles vão ter por exemplo uma abordagem sobre currículo local e esse currículo local, a sua aprendizagem aqui, só tem como sustento quando sabermos explorar os temas transversais, são esses temas transversais que vão abordar aspetos entre aspas, fora daquilo que é plasmado por exemplo no modulo de ciências naturais, mas podemos a partir desse modulo, explorar alguns elementos que fazem arte da cultura de cada um eee... prontos termos um, um, um consenso, com abordagem de temas transversais fazem com que no processo de lecionação haja espaço para esta aproximação esta ligação intercultural. E1: não, instituto promove, promove, promove competências interculturais.</p> <p>E2: Sim e é partindo de principio que na sala de aulas existem alguns conteúdos, que eu há pouco falei sobre o modulo de educação patriótica, ética e deontologia profissional onde se abordam alguns aspetos tais como a questão de valores, quando falamos de moral, un, de respeito que deve existir entre os mais velhos assim como os mais novos, éhhh...também salvaguardar a cultura ela não pode aparecer numa forma para inculcar no professor uma paragem no tempo e no espaço, mas favorecer no campo de pesquisa para poder aprender a partir daquilo, que alguns aspetos são lindos e tabus mas podem muito bem serem desdentados de tal forma que o futuro professor</p>

		<p>fale com propriedade,</p> <p>E3: Que aspetos interculturais: eh... no módulo por exemplo educação patriótica, é módulo que tem mais espaço para abordar esta questão da cultura, ai há unidade específicas como: estou a falar da cultura, elementos da cultura, religião, vestuário, gastronomia, usos e costumes e, volto mais a repisar que infelizmente, já não temos esta riqueza, porque a cultura é riqueza, dificilmente podemos discutir questões da cultura só e só, com formandos de Maputo, porque todos vão dizer a mesma coisa e ai não há elementos culturais para podermos discutir.</p> <p>E5: aspetos interculturais... ahum... exatamente...muito bem, nós temos aqui um exemplo bastante concreto nesta, nesta, neste aspeto eh...nós temos informes nas nossas concentrações temos informes, em que os formandos compilam a informação que chamaríamos noticiário, então para mostrarmos que temos que lutar para unidade na diversidade, orientamos a eles, há dias bem definidos em que o noticiário tem que ser nas nossas línguas, em que são 5 ou 3 estudantes todos falantes de línguas diferentes, então ah...aparece alguém em ndau coloca noticia naquela língua, aparece alguém em changana também coloca naquela língua, foram ao mesmo tempo varias noticias línguas e, depois aparece para que todos estejam no contexto de compreensão, alguém já em língua portuguesa, isso passou a ser a nossa forma de estar na nossa instituição, há dias em que informe é nas nossas línguas exatamente para mostrar que temos certas diferenças, mas lutamos para o mesmo fim, cada um de nós temos que desenvolver para o mesmo fim, do ponto de vista de conhecimento mas valorizando aquilo que é a nossa caraterística cultural, como pessoas, como grupo, é um aspeto concreto que temos trabalhado e, isso faz parte de currículo ahahah...até aprendemos e aproveitamos a assimilar aquelas caraterísticas técnicas como que se fala uma determinada língua, como se deve escrever, antes te nos princípios era só oral, dissemos que não, tem que estar escrito você tem que ler o que tem ai, é noticiário desportivo você lê naquela língua, então, nós dissemos, euee...nos princípios quando alguém lesse naquela língua até riam-se nós fazíamos a sensibilização que não, você está a perder atualização e depois não ha-de ser lida outra</p>
--	--	---

			<p>noticia depois de lida nós vamos interpretar um outro fulano vai dizer o que é já de que se tratava de vários grupos não podemos deixar apenas naquela língua, temos que interpretar, mas dum tempo para ca esse é um aspeto normal, de passar informes nas nossas concentrações, e sentimos que estamos sendo Cortez, não só na produção de línguas, mas na consolidação daquilo que é o desenvolvimento de competências em sabermos que nós independentemente de aspeto cultural, temos que promover oportunidades porque todas línguas podem ser usadas para a produção de conhecimentos.</p>
Promoção da interação cultural entre formandos por parte de formadores	Há promoção		<p>E3: Sim, sim, acho que sim porque temos a questão da educação musical que é uma das formas que formando tem de expressar suas culturas porque a dança e o canto são melhores veículos de transporte, aquisição e divulgação de culturas e temos também educação visual que tem a ver com expressões da arte, educação física jogos tradicionais, mas também línguas nacionais usa-se essas línguas para cantar e dançar, e é importante, temos também informes diários todas as manhãs são apresentados em línguas locais (...),</p> <p>E4: Éhh, é engraçado que eu acho que sim porque, éh...há duas semanas estávamos a falar da cultura, era notável um pouco por todas as salas que entram professores de ciências sociais, que ali estão apresentar danças do norte, ali estão apresentar a cultura do centro então aquilo parecia um barrulho mas era uma formação, porque era uma diversidade cultural que se notava em salas diferentes aqui estamos a falar duma coisa, ali estão a debater uma coisa da cultura duma outra província, então eu acho que eles também promovem a diversidade cultural eu senti isso na semana passada que estávamos a falar da cultura não é em geral um pouco por todo país, seria bom que estivesse aqui havia de ver coisas espetaculares sobre cultura.</p>
Modelos em uso para a formação de professores	Teórico/práticos ou formação por competências		<p>E1: Hum... nós temos por exemplo formação inicial que são dos que estão presentes, depois temos formação em exercício daqueles professores que por exemplo já estão dar aulas entretanto não tiveram formação psicopedagógica, então são geridos pelo instituto, o instituto tem formandos professores em exercícios daqui da cidade da Matola, e</p>

			<p>alguns da Moamba, são da responsabilidade do instituto, gradualmente faz-se um plano de capacitação, faz-se plano de formação desses professores temos então dois regimes, regime presencial e temos esses em exercício.</p> <p>E5: ah...pois, o nosso modelo é experimental, é conhecido como modelo de desenvolvimento de competências, por isso, a maior parte das atividades de formação, ...treinam na prática, muitas atividades práticas. Por isso, a partir do primeiro ano, pratica na escola pelo que acontece na escola em termos do ambiente como que é a escola, em termos da sala, no segundo ano também há prática, já com oportunidade de lecionar na turma, então, no terceiro ano temos role de conhecimentos: a escola da prática, como se organiza, como são os livros, como se faz registos, já no terceiro ano ele pega na turma para lecionar, portanto, é um modelo prático, um modelo que não menospreza o conhecimento teórico, mas dá primazia aspetos práticos, para que chegado na escola, nada de estranho encontrem (...) demos essa mensagem, que não cheguem lá dizer que sabem muito, veja o que outro estão a fazer, e paulatinamente diga mas isso, que tal, em vez de assim, não podemos fazer doutra maneira, a partir daquela prática que teve aqui, no primeiro, segundo e terceiro anos, então é um modelo virado bastante para a prática do ensino.</p>
	Competências adquiridas pelos graduados	Domínios: pessoal, social e profissional	E3: (...) a nossa formação é por competências, o saber fazer não basta responder bem na prova, tem que saber transformar essa teoria para prática. (voltaremos a falar de competências na análise documental).

D4: Corpo docente

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
Corpo docente existente no instituto	O perfil básico do formador de professores do instituto	Exemplar e experiente	E5: êh...êh...esta é uma instituição de ensino privilegiada de ponto de vista de qualificações de docentes, eh...quase a totalidade nós temos um médio apenas com bastante prática também, que tem a ver com ofício, mas todos outros têm o nível de licenciatura, já estamos tendo um número bastante considerável penso que já temos 7 mestres, portanto, todos com

			<p>uma experiencia bastante comprovada ao nível do ensino primário, e,e,e,e também na própria formação de professores eh...são formadores que estão há mais de 10 anos de formação, recrutados com um determinado número de indicadores em que pelo menos em que cada um deles terá estado no ensino primário hem, no mínimo de 5 anos na escola primária, continuou a sua formação e depois recrutamos, é por isso o nosso recrutamento é interno portanto, não se pega alguém com décima segunda e foi fazer a universidade, para vir ingressar aqui sem experiencia, então é recrutamento para salvaguardar a componente pratica, e essa experiencia é passada para os que estamos a formar para a carreira da docência.</p>
	Admissão ao corpo docente do instituto	Por escolha	<p>E5: exatamente, exatamente... nós identificamos potenciais candidatos, entrevistamos, são aqueles docentes que já estão no sistema, e então fazemos recrutamento, em coordenação com a direção provincial faz-se a transferência para a instituição em caso seja Matola serviço distrital apoia bastante são sensíveis sobre esta questão, basta dizer que queremos este professor eles acionam todo dispositivo legal para passar para aqui...</p>
	Áreas de formação dos formadores	Distintas e relacionadas com módulo a lecionar	<p>E5: ah...sim, de acordo com o plano curricular de formação de professores ah...sim sempre e de acordo com as áreas específicas em que o individuo se formou, portanto nós temos departamento por exemplo de ciências naturais e matemática, ai vamos ter docentes que se formaram nas áreas de química, física e matemática. Temos departamento de ciências da educação, ai temos docentes que se formaram em psicologia escolar, eh...que fizeram a formação em organização e gestão escolar, portanto em ciências de educação, ah...temos docentes que estão no departamento de ciências sociais e comunicação, são aqueles que fizeram a língua portuguesa, a língua inglesa, ciências sociais, então, essas são as especialidades...sempre que encontramos uma vaga num determinado departamento, procuramos indivíduos que tenha aquela especialidade para preencher a vaga.</p>
			<p>E3: (...) no módulo por exemplo educação patriótica, é módulo que tem mais espaço para abordar esta questão da cultura, ai há unidade</p>

Principais tarefas e ações de formadores	Forma de organização de matérias curriculares	Modular	<p>específicas como: estou a falar da cultura, elementos da cultura, religião, vestuário, gastronomia, usos e costumes e, volto mais a repisar que infelizmente, já não temos esta riqueza, porque a cultura é riqueza, dificilmente podemos discutir questões da cultura só e só, com formandos de Maputo, porque todos vão dizer a mesma coisa e aí não há elementos culturais para podermos discutir (...).</p> <p>E3: (...) a questão de símbolos nacionais, trabalhamos nas ciências sociais, mais para o lado científico e não para patriotismo, o lado patriotismo está na educação patriótica mesmo, onde com os formandos, discutimos os símbolos nacionais, os heróis nacionais, a questão de critérios de eleição dos heróis, quem deve ser herói, quem não deve ser herói, quais são os critérios que o nosso governo adotou para falarmos de locais históricos, que não temos manuais, não temos muita bibliografia, mas, por causa desta diversidade, os nossos formandos acabaram trazendo outras zonas que não conhecíamos na, Zambézia, Nampula, Inhambane, há muitas zonas localmente reconhecidas como míticas e como zonas que estão diretamente ligadas aos destinos da comunidade local...riso...(...).</p>
	Promoção de atividades práticas	Jogos e danças tradicionais	<p>E3: Ciências sociais também por exemplo espaço geográfico, espaço histórico, por exemplo neca onde, falamos de limites, falamos de fronteira. Questão de neca, policia e ladrão, e perguntamos quantos jogam neca, somos nós então dissemos que formem um grupo e, a partir de do jogo de neca, façam trabalho/preparem o conteúdo e venham nos explicar na próxima aula, a partir das regras de neca, por exemplo qual é a fronteira e qual é limite. Eles devem explicar as regras de neca e a partir das quais vão abordar aspetos científicos. (...), incentivo a reflexão e também desmente-se o pensamento de que os jogos tradicionais não são nada, partindo deste pressuposto. Nos crescemos sem sabermos que aquilo é matemática.</p>
	Promoção interativa de formandos	Formação de grupos de trabalhos práticos e	<p>E5: é um corpo bastante proactivo que nós temos, eles não olham para a carga horária, dão aulas e participam em outras atividades, orientam ao nível de desporto, ao nível da cultura, formação de grupos culturais, atividades como tratamento de jardim,</p>

		culturais	atividade como se comportar no dormitório, no refeitório, então, isso ajuda para formação de pessoal e social dos formandos.
--	--	-----------	--

D5:Escola anexa

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO	UNIDADE DE CONTEXTO
A escola anexa do instituto	Objetivos da existência da escola anexa	Realização de práticas pedagógicas como laboratório	<p>E1: Escola anexa também é área pedagógica, mas posso dizer que escola anexa é um laboratório, a nossa área é de formar professores, então o nosso laboratório de fato tem de ser a escola anexa, serve essencialmente para práticas eh de, de, da docência (...)</p> <p>E2: Éhh... a escola anexa ela foi criada para responder a formação de professores, como um laboratório (...): lá acontecem práticas pedagógicas, lá acontecem estágios, lá acontecem estágios pré-profissionais, onde os formandos são colocados para entrarem em contato com escola eles interagem com diretor (...).</p> <p>E4: Nós temos dito que a escola anexa é o nosso laboratório...</p> <p>E5: a escola anexa (...) foi bastante importante a sua inclusão no interior, (...), sob gestão do próprio instituto, porque (...) ela (...) é um laboratório pedagógico (...), que efetivamente, serve de experimentação (...), para melhorar a própria formação (...).</p>
	O papel da escola anexa ao instituto e seu contributo para a formação de professores	Proporciona aulas práticas aos formandos	<p>E1: Muito, traz muito contributo.</p> <p>E2: traz porque conforme eu dizia foi concebida a escola não como uma escola só para matricular alunos do bairro onde estamos, ela está dentro deste projeto, sempre a formação de professores apela uma componente prática (...),</p> <p>E3: Eu além de ser docente acompanho os formandos nas práticas pedagógicas, eh...no primeiro bloco deles, eh...as práticas pedagógicas estão virado para a introdução deles no sistema, o que é escola, o que é professor, o que é sala, e felizmente temos</p>

			<p>escola anexa para isso (...). Os formandos vão à escola anexa, assistem aulas, simulam eles vivem na realidade o princípio da sala de aulas (...)</p> <p>E4: éh...se eu disser que não contribui estaria a mentir, (...) porque se nós temos essa facilidade é porque a escola é um laboratório mesmo.</p> <p>E5: muito contributo, ela ah...por causa de discussões que servem de observatório aqueles que são aspetos práticos discutidos, das aulas teóricas, mas também a escola anexa (...) é modelo (...) porque a partir dela, temos a tarefa de disseminar a estratégias de ensino para outras escolas (...).</p>
--	--	--	--