



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Cadernos Metropolitanos

no. n.º 1

Tema:

PENSAMENTO COMPLEXO E FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR

Artigos

2019



Ficha Técnica

Campus da Metropolitana, Avenida 21 de Janeiro, Travessa do Talatona, S/N, Morro Bento II – Luanda

Contactos: +244 929179683/ +244 922385196/917400299; 942444436

Caixa Postal 149

www.imetroangola.com/ reitoria@unimetroangola.co.ao

Formatada: Tipo de letra: Negrito



ÍNDICE

1. Desenvolvimento do ~~p~~Pensamento ~~c~~Complexo do ~~e~~Engenheiro ~~f~~Formado na Universidade “Óscar Ribas”

ARNALDO FAUSTINO¹, NEREYDA PÉREZ SÁNCHEZ² E EURICO WONGO GUNGULA³

2. Algumas estratégias didácticas para colmatar as debilidades cognitivas em matemática, dos alunos ~~ingressantes-admitidos~~ nos cursos de engenharias no IMETRO.

ALEXANDRE JOAQUIM GARRETT⁴

3. Reflexões sobre a actuação do professor universitário ~~e-e~~ o seu impacto na construção de competências do estudante.

DILSON NIVALDO ANDRÉ ONDE⁵

4. Desenvolvimento de competências profissionais no âmbito de educação escolar: um olhar sobre o desenho, ~~o~~ desenvolvimento e ~~a~~ avaliação curricular.

FAUSTINO BENTO⁶, MANUEL AFONSO⁷

¹ Doutor em Ciências Pedagógicas, Universidade do Oriente, (UO) e ~~Universidad de Ciego de Ávila~~Universidade Máximo Gómez Báez (UNICA), ~~Cuba~~.

² Doutora em Ciências Pedagógicas, ~~Universidade Máximo Gómez Báez (na UNICA)~~.

³ Licenciado em Matemática, ~~m~~Mestre em Novas ~~Tecnologías~~Tecnologias Aplicadas na Educação. Dou~~te~~torado em Ciências Pedagógicas. Docente ~~Universitário-universitário~~ e ~~a~~Autor de ~~varios~~vários artigos científicos publicados nos Estados Unidos ~~da~~ América, Cuba, Canadá, Brasil, Costa Rica, Nigéria, Venezuela, etc. Investigador do Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Óscar Ribas (~~UÓR~~).

⁴ Doutor em Matemática e Ciências e Técnicas de Estatística pela ~~Universidade~~ de La Laguna, Tenerife, Espanha, ~~p~~Professor ~~do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (o-IMETRO)~~.

⁵ Mestre em Ciências da Educação pelo ~~ISCED~~Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (~~ISCED~~); Licenciado em Pedagogia e professor do IMETRO.

⁶ Mestre em Epistemologia da Educação pela ~~U. I. Birja~~ **NÃO CONSEGUI CONFIRMAR ESTA UNIVERSIDADE**, Itália. e Licenciado ~~eme-Em~~ Em Pedagogia pelo ISCED de Benguela. Investigador do ~~INIDE~~Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE).

⁷ Doutorado em Ciências Químicas pela Universidade Tecnológica de ~~Sant-São~~ São Petersburgo - Federa~~ção da~~ Rússia, com Licenciatura em Ciências da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Cuba, ~~d~~Director-~~g~~ Geral do INIDE.

Formatada: Tipo de letra: Negrito

Comentário [PS1]: Optei por deixar aqui a apresentação dos autores e tirar no corpo do texto; mas pode ser ao contrário. Não faz sentido ir repetido aqui no índice e no corpo do texto

Formatada: Tipo de letra: 10 pt

Formatada: Justificado, Espaçamento entre linhas: simples



Formatada: Tipo de letra: Negrito

5. Regras (in)-formais de jogo no mercado de trabalho: entre as organizações e as profissões, que perspectiva?

MANUEL SALIULO⁸

6. Análise da segurança das construções.

LUIS ARESTUCHE⁹

7. A verdade e a sua razão da consciência existencial: a relação da antinomia da verdade, absolutismo ou relativismo.

FÉLIX CANDUMBA¹⁰

8. O que é ser universitário em Angola. Ensaio crítico-criativo da actuação dos universitários.

CHOCOLATE BRÁS¹¹

9. Economia Solidária: será uma resposta resiliente às crises económicas e financeiras da contemporaneidade?

PAULO VICAL

Formatada: Tipo de letra: Não Negrito

Formatada: Esquerda

Comentário [PS2]: Falta bio

Formatada: Esquerda, Avanço: Primeira linha: 0 cm

Formatada: Tipo de letra: Negrito

⁸ ~~Manuel Saliulo~~ Formado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais vinculada à Universidade Agostinho Neto. Docente do ~~Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (IMETRO)~~, ensinando ~~adestrando~~, no 2.º ano, as cadeiras de Sociologia das Organizações e Ética Profissional. ~~chilela08@gmail.com~~

⁹ ~~Luis R. González Arestuche~~ — Professor ~~a~~Auxiliar ~~d~~O — Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola — ~~IMETRO~~. ~~O~~ ~~arestucheluis@gmail.com~~ Doutor em Ciências Técnicas, 2001. Professor Titular, 2004. Membro do Tribunal Nacional de Graus Científicos na especialidade de Construções, 2009. Condição de Educador Destacado do século XX, outorgado pela Associação de Pedagogos de Cuba, 2010.

¹⁰ ~~Félix Candumba~~ é ~~P~~professor do ~~Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola~~~~IMETRO~~ e ~~j~~Jornalista da Televisão Pública de Angola. É ~~m~~Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação, ~~p~~Pós-~~g~~Graduado em Jornalismo Cultural ~~e~~ — ~~Pós-Graduado~~ em Relações Internacionais — Licenciado em Comunicação Social, ~~Habilitação com habilitação~~ em Jornalismo e ~~b~~Bacharel em Filosofia.

¹¹ ~~Licenciado em Ciências da Educação, opção Ensino de Psicologia pelo ISCED de Cabinda da Universidade 11 de Novembro. Mestre em Ciências da Educação pelo ISCED/Luanda. Pós-~~g~~Graduado em Administração Educacional pelo ISCED/Luanda. É docente de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação e Psicopedagogia do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola — IMETRO.~~



9-10. **A disciplinarização da literatura angolana. História, cânones, discursos legitimadores e estatuto disciplinar**

LUÍS KANDJIMBO¹²

Formatada: Tipo de letra: Negrito

Comentário [PS3]: Esta não é a 9; a 9 é a do Paulo Vical. Passa a ser a 10?

¹² Escritor, ensaísta e crítico literário. Doutor pela Universidade Nova de Lisboa. Professor de Cursos de Pós-Graduação da Universidade Agostinho Neto de Filosofia e Língua Portuguesa, Hermenêutica e Argumentação do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola IMETRO.



1

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO COMPLEXO DO ENGENHEIRO FORMADO NA UNIVERSIDADE “ÓSCAR RIBAS”

Formatada: Tipo de letra: Negrito

Development of the Engineer's Complex Thought formed in the Óscar Ribas University

Formatada: Avanço: Primeira linha: 0 cm

Arnaldo Faustino, Nereyda Pérez Sánchez e Eurico Wongo Gungula

Arnaldo Faustino¹³; e Eurico Wongo Gungula¹⁴,

Formatada: Avanço: Primeira linha: 1,25 cm

Resumo

O presente artigo tem como objectivo avaliar a implementação da projecção metodológica usada para a formação matemática dos estudantes de Engenharia Civil e Telecomunicações usada desde o ano 2013 até 2017, na Universidade “Óscar Ribas” (UÓR); tendo em conta as insuficiências epistemológicas manifestadas no ensino-aprendizagem da Matemática, entorno a interpretação do desempenho investigativo dos universitários. As insuficiências epistemológicas mencionadas limitam a pertinência social das instituições públicas, público-privadas e privadas, em fomentar uma cultura investigativa, que promova o desenvolvimento do pensamento complexo do estudante de Eengenharia, necessário para contribuir para ~~na~~ transformação do contexto social, económico e cultural, bem como para ~~em~~ desenvolver projectos científicos para o progresso do país (Faustino, 2014). O anterior implica a necessidade de superar as concepções tradicionais, orientadas à ~~para a~~ formação matemática de determinadas características do futuro engenheiro, assumindo um enfoque holístico (Fuentes, 2009). Neste sentido, torna-se imprescindível formar profissionais comprometidos com o desenvolvimento social e preparar para enfrentar situações cada vez mai ~~ás~~ complexas, a fim de dar soluções transcendentais. Para alcançar o propósito da pesquisa, -se ~~aplicou-se~~ o método

Comentário [PS4]: Não percebo o sentido desta palavra aqui na frase

¹³ -Doutor em Ciências Pedagógicas, Universidade de Ciego de Avila—Cuba. Investigador académico da Universidade Óscar Ribas, Luanda—Angola

¹⁴ -2 Doutor em Ciências Pedagógicas, Universidade de Oriente—Cuba. Investigador académico da Universidade Óscar Ribas, Luanda—Angola



histórico-lógico, questionário, provas pedagógicas e a técnica da amostra aleatória estratificada para aprofundar o objecto de investigação. Os resultados alcançados foram submetidos a critérios dos especialistas dos cursos de Engenharia Civil e ~~elecomunicações~~Telecomunicações da UÓR, existindo consenso para a sua implementação na prática educativa.

Palavras-chave: Formação matemática; pensamento complexo do engenheiro.

Abstract

~~The present article aims to evaluate the methodological projection used for mathematics training of students of the Civil Engineering and Telecommunications careers from 2013 to 2017, at the "Óscar Ribas" University (UOR); taking into account the epistemological insufficiencies manifested in the teaching learning process of Mathematics around the interpretation of the investigative performance of university students. This impedes the social relevance of public, public-private and private institutions in promoting a research culture that promotes the development of complex engineering thinking necessary to contribute to the transformation of the university's social, economic and cultural environment, as well as the development of scientific projects for the progress of the country (Faustino, 2014). All this implies the need to overcome traditional conceptions, oriented to the mathematical formation of certain features of the future Angolan engineer, assuming a holistic approach (Fuentes, 2009). It is therefore imperative to train professionals committed to the development of their peoples and prepare them to face ever more complex situations, to provide transcendent solutions. This way, the results achieved are subject to criteria of experts of the Civil Engineering and Telecommunications career, with a consensus of their relevance and viability in their implementation. To achieve the purpose of this research, we applied the historical logical method, surveys, pedagogical tests and the stratified random sampling technique to deepen the research objective. Thus, the results attained were subject to expert criteria of the Civil Engineering and Telecommunications careers of the UÓR, there being a consensus of its relevance and feasibility in its implementation in educational practice.~~

Keywords: mathematical formation, complex engineering thinking.

Introdução

Formatada: Tipo de letra: Negrito

Formatada: Avanço: Esquerda: 0 cm



O processo de formação matemática, não pode ser desenvolvido no Ensino Superior, sem valer-se da estreita relação entre a semântica aplicada para solucionar os problemas matemáticos no contexto universitário, social, económico, cultural e em projectos científico-tecnológicos, dinamizados pelos processos cognitivos matemáticos, através dos quais os profissionais expressam as suas ideias, pontos de vista, sentimentos e a sua atitude, alcançando assim uma compreensão dialéctica entre o binómio teórico-prático. Como postulam diversas aproximações teóricas de: Fariñas (2006), Faustino e outros (2014a), na epistemologia da Matemática universitária e a concreção matemática para o desempenho investigativo, revelam-se inconsistências teóricas que ainda limitam o desenvolvimento da criatividade dos estudantes de Engenharia Civil e Telecomunicações da UÓR.

Os engenheiros Cívicos e em Telecomunicações, devem orientar-se no campo complexo da Matemática para resolverem os problemas da sua esfera de actuação, utilizando os métodos matemáticos e de investigação científica; a partir de uma sólida formação nas Ciências exactas para o desenvolvimento da sua profissão.

De facto, a análise epistemológica realizada na UÓR, desde o ano 2013 até 2017, possibilita visualizar que persistem concepções tradicionais na dinâmica de formação matemática, centrada em metodologias reprodutivas. Estes referentes teóricos revelam a necessidade de elaborar uma nova projecção metodológica para contribuir a minimizar as insuficiências identificadas no processo de ensino-aprendizagem da matemática. Por esta razão, o objectivo da presente investigação, consiste em desenvolver um sistema de procedimentos metodológicos, promovendo o espírito crítico, a reflexão e a inovação como estratégia que contribua para o desenvolvimento do pensamento complexo dos futuros engenheiros.

De acordo com a Lei de Base do Sistema de Educação (2001), o Plano Nacional de Formação de Quadros (2013-2020), as Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior (2010), e o Plano de Desenvolvimento Institucional da UÓR (PDI, 2016-2019), entre outros documentos consultados, observa-se uma tendência positiva em desenvolver projectos de formação matemática que consolidem os paradigmas educativo, produtivo e inovador, que contribuam para o desenvolvimento do pensamento complexo dos futuros engenheiros, como um eixo estratégico de transformação nacional. Têm como objectivo, a fim de promover a materialização dos principais eixos da reforma do subsistema de Ensino Superior em Angola, assegurando o cumprimento das orientações do Estado, como estratégia global da reconstrução e desenvolvimento do País.

Assim, o futuro professor de matemática na UÓR, estará comprometido a responder às demandas da formação sólida dos futuros engenheiros, desde uma cultura contextual e universal,



À medida em que se sistematizam as experiências através de metodologias inovadoras, que visam a formação de quadros de alto nível, para os diferentes ramos de actividade económica e social do País, assegurando-lhes uma sólida preparação científica, técnica e cultural, com a intencionalidade de servir aos interesses da comunidade.

Apesar dos desafios científicos e tecnológicos assumidos pela sociedade angolana, na UÓR, ainda existem insuficiências em ao analisar, sintetizar e generalizar os procedimentos algébricos que contribuem para criar modelos matemáticos para a solução dos problemas sociais. É necessário elaborar procedimentos metodológicos que motivem os estudantes a realizar investigações contextualizadas e pertinentes, que contribuam para o desenvolvimento das comunidades em que as instituições estão inseridas.

O colectivo de investigadores do presente artigo fundamenta a cultura investigativa, como um elemento que converte o futuro engenheiro como em protagonista da sua formação e gestor das transformações do contexto social, desde a partir de uma perspectiva holística que estimula o desenvolvimento de novas formas de pensamento que assegura o crescimento harmonioso e ordenado das comunidades, em consonância com as necessidades e as perspectivas de desenvolvimento económico e social do País.

Por tal razão, é imprescindível que os professores de Matemática, apliquem recorram a procedimentos metodológicos que contribuam para o desenvolvimento do espírito crítico e autocrítico dos futuros engenheiros, com a intencionalidade de transformar qualitativamente o processo de ensino-aprendizagem das Ciências nas instituições públicas, público-privadas e privadas em todo território angolano.

Com a intenção de contribuir para superar as insuficiências metodológicas diagnosticadas na UÓR, desde o ano 2013 até 2017, é necessário estabelecer normas pedagógicas e emitir orientações metodológicas com vista a assegurar uma maior harmonização dos planos de estudos e associar a produção de conhecimentos científicos para a sistematização das experiências na solução dos problemas sociais a partir da formação matemática do futuro engenheiro.

Na presente investigação, a formação matemática do futuro engenheiro, é entendida como um processo social complexo, de sentidos e significados, que se manifestam na solução de problemas, a qual tem a sua essência na capacidade de transformar a realidade de maneira consciente, através do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento do raciocínio lógico.

Tendo em conta que o objecto da matemática consiste na representação das suas formas espaciais e as relações quantitativas do mundo real, observase observa-sesse que o conhecimento,



na formação matemática do futuro engenheiro, transita da contemplação viva, ao raciocínio lógico e daí volta para concreção prática, como fundamentou Engels (1979).

No entanto, o processo de formação do pensamento complexo dos futuros engenheiros produz-se na dinâmica do ensino-aprendizagem, mediante a implementação de orientações metodológicas adequadas para o aperfeiçoamento do processo de formação matemática, em conformidade com as políticas e as estratégias de desenvolvimento da UÓR.

Este processo de formação do pensamento complexo, na dinâmica do ensino-aprendizagem da matemática, desenvolve-se mediante a construção social de significados e sentidos, onde a família, a comunidade, os grupos formais e informais ~~jogam-desempenham~~ um papel fundamental na produção contínua do conhecimento, inovação científica e tecnológica, imprescindíveis para o desenvolvimento do País.

Consequentemente, ~~com~~ a característica que distingue a formação do pensamento complexo do futuro engenheiro e a dos distintos especialistas, é o seu carácter prático e intencional. Esta característica é expressão das relações de interdependência que se expressam entre o binómio, universidade-comunidade num contexto histórico e social determinado e estão influenciadas pelas tendências pedagógicas, psicológicas e filosóficas prevaletentes em cada época (~~o~~ Pérez, ~~o~~ 2009).

Mas, são questões que não se podem dissociar da realidade, porque todo o processo ~~para~~ ~~que~~ ~~contribui~~ ~~ao~~ ~~para~~ o desenvolvimento do pensamento complexo ~~engenharia~~, recebe influências sociais, tal como expressou (Fuentes, ~~o~~ 1998). Este critério, ~~se~~ ~~assume~~ ~~é~~ também ~~assumido~~ na actual investigação, onde não se valoram somente os padrões absolutos, porque ressaltam os elementos que dinamizam a motivação na formação matemática e ~~nem~~ eles a condição humana, requerida para uma vida produtiva na sociedade.

Por conseguinte, o processo de formação do pensamento complexo ~~engenharia~~ ~~de~~ ~~engenharia~~, na formação matemática, na UÓR, também pode desenvolver-se nas actividades investigativas, de extensão ~~à~~ comunidade e ~~o~~ ~~do~~ processo de ensino-aprendizagem da Matemática, como objecto da Didáctica da Matemática Superior. De acordo com Faustino e Wongo (2013), Faustino e outros (2016), ~~fundamentam~~ ~~que~~ ~~todo~~ o processo, ~~em~~ ~~na~~ sua dinâmica, está caracterizado pela sua intencionalidade, a qual se expressa em termos de conhecimentos, habilidades, valores e valorações ~~de~~ que devem apropriar-se os futuros engenheiros no processo ~~de~~ ~~da~~ sua formação profissional para o desenvolvimento do pensamento complexo ~~do futuro engenheiro~~.

Portanto, é necessário ter em conta que, a natureza epistémica do seu conteúdo intervém nas características do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, porque o



Formatada: Tipo de letra: Negrito

desenvolvimento do pensamento complexo dos engenheiros, influi no uso adequado dos símbolos, teoremas, demonstrações, definições, axiomas, lemas, conjunturas e corolários mediante os quais representam as estruturas algébricas (Faustino e Wongo, 2014). Assumir o carácter holístico, desde a Didáctica da Matemática Superior, implica reconhecer que o estudo de cada função matemática e o seu processo algébrico adquire significado em-na sua relação com outras ciências do curso de Engenharia ao revelar as regularidades das semelhanças e diferenças em cada problema matemático, fundamentando que propiciam as mudanças na matriz produtiva da Universidade.

Um dos aspectos de maior significação da Didáctica da Matemática na Educação Superior, o qual constitui a análise de como transcorre esse processo de ensino-aprendizagem, é fomentar o desenvolvimento do pensamento complexo do engenheiro-engenharil, mediante uma projecção metodológica para dinamizar a compreensão das aplicação-aplicações das integrais, funções vectoriais, equações de referências diferenciais, paramétricas, coordenadas polares e os conteúdos de geometria do espaço, contextualizados no exercícios da profissão do futuro engenheiro.

Neste sentido, autores como Godino (2003), Barberousse (2008), Juárez (2012), Faustino (2012); Gungula (2015, 2016) e outros, desde diversos enfoques a partir das suas diversas abordagens, orientam a epistemologia do pensamento complexo, a necessidade de fortalecer o processo de implementação da projecção metodológica que potencia a capacidade transformadora dos futuros engenheiros na UOAR, tal que como a Didáctica da Matemática na no Educação-Ensino Superior, presta atenção ao desenvolvimento do pensamento complexo dos engenheiros. Porém, não é suficiente a pretensão de entender como um componente essencial do currículo, que restringe a sistematização ao nível das disciplinas pedagógicas. É necessário fundamentar que também, limita a riqueza da argumentação para fomentar as actividades metodológicas em dinamizar o desenvolvimento do pensamento complexo, a partir de um currículo de construção analítica e repetitiva, submetido a uma prática profissional sob o mesmo esquema de organização curricular aludido, o qual se repercute em num exercício comunitário divorciado da solução de problemas de grande significação social no território onde está inserida as Instituições-instituições públicas, público-privadas e privadas.

Comentário [PS5]: Frase confusa

Formatada: Avanço: Primeira linha: 0 cm

Projecção Dinâmica de Acções Metodológicas Orientadas ao Desenvolvimento do Pensamento Complexo do Engenheiro na Universidade “Óscar Ribas”



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Os fundamentos da implementação de um sistema dinâmico de acções metodológicas na UÓR, estão orientados ~~as~~ para o desenvolvimento do pensamento complexo do futuro engenheiro, ~~que se fundamenta desenvolveapresenta no presente~~ neste artigo e são ~~fundamentados referidos~~ por De Armas e outros (2003). ~~De os quais derivam~~ da alternativa metodológica, sustentada nas concepções do ensino-aprendizagem, a partir do qual, se desenvolve o enfoque comunicativo e contribui para na resolução dos problemas, ~~através de~~ com acções que possibilitam o aperfeiçoamento do processo de formação matemática na UÓR. S

~~Ela~~ ~~supõe~~, ter em conta o tratamento de situações comunicativas, com a definição dos implicados no processo, ~~em nos~~ seus diferentes momentos para contribuir para ~~o~~ desenvolvimento das estruturas cognoscitivas alcançadas por cada um dos estudantes na solução dos problemas. Assim mesmo, os conhecimentos precedentes que servem de base para a estruturação do pensamento complexo do futuro engenheiro na UÓR e as possíveis ajudas que oferece o professor, ~~facilitar~~ ão os procedimentos metodológicos, encaminhados para ~~o~~ estabelecimento das acções didácticas, para orientar os estudantes em toda a lógica totalizadora ~~de~~ em cada processo ~~de~~ a sua implementação na UÓR.

Processo para o diagnóstico fático: ~~c~~ Com a aplicação da prova pedagógica na UÓR, na província de Luanda, Angola, ~~na~~ o início da investigação, ~~se~~ constatou-se que, ~~70%~~ dos estudantes do curso de engenharias manifestavam insuficiências a, ~~em~~ analisar e a interpretar os conteúdos da disciplina de: Análise Matemática I, II e III quando vinculam situações, ~~que~~ requerem o exercício da sua profissão, o qual pode limitar o desenvolvimento do pensamento complexo do futuro engenheiro no seu desempenho profissional.

O diagnóstico realizado na UÓR, em 2013-2015, ~~foi feito~~ está em função da relação entre a linguagem e o pensamento complexo na formação matemática dos futuros engenheiros. ~~Não~~ obstante, o diagnóstico realizado nas primeiras semanas do curso, ~~revelaram~~ que os resultados são deficientes e em mais de 90% do grupo, são inadequados. Ao indagar sobre o diagnóstico inicial e a aplicação de uma entrevista ao grupo do primeiro ano cuja matrícula seleccionada ~~intencionalmente~~ constitui uma amostra de 54 estudantes, para identificar as possíveis causas que ~~limitam~~ o desenvolvimento do pensamento complexo nas engenharias, as respostas dos instrumentos aplicados coincidem mais de 96% em afirmar que, se avaliam os mesmos conhecimentos anualmente. Por outro lado, os problemas matemáticos tratados nas aulas, ~~não~~ tributam ao desenvolvimento do pensamento complexo do futuro engenheiro. Com a aplicação da prova pedagógica, ~~em~~ em 2015, ~~se~~ afirmou-se que 100% dos futuros engenheiros, fundamentam

Comentário [PS6]: Que grupo?

Comentário [PS7]: Confuso

Comentário [PS8]: Não percebo o sentido desta palavra neste contexto



a necessidade de trabalhar com problemas contextualizados à realidade para melhorar a apropriação do conteúdo matemático nas disciplinas de Análise Matemática I, II e III.

Com a metodologia de comparação por partes, aplicada no processo de diagnóstico fático com base nos autores Server García (2005), Sampieri e outros (2006), evidenciou-se a intenção de reconhecer o problema da inconsistência teórica, que se manifesta na UÓR, através da aplicação de maneira inter-relacionada do questionário e a observação das aulas, realizadas para o conhecimento do estado inicial do objecto de investigação desenvolvido na população dos futuros engenheiros do terceiro ano de Licenciatura em Engenharia Civil e Telecomunicações na Faculdade de Ciências e Tecnologias na UÓR.

Processo de desenvolvimento da lógica da complexidade dos conteúdos matemáticos aplicados na UÓR

Objectivo: Orientar metodologicamente os professores para as aplicações das indicações definidas em cada processo para o desenvolvimento do pensamento complexo dos estudantes de engenharia na UÓR e a sua aplicação com a fundamentação mínima exigível, a fim de analisar os conteúdos de análise matemática I, II e III. Portanto, a sistematização metodológica alcança-se nem uma dinâmica em que se integram as disciplinas de Análises Matemática I, II e III, em estreita relação interdisciplinar, mediante o desenvolvimento do pensamento complexo do futuro engenheiro e o alcance desta finalidade requer-se indicações para realizar o seguinte sistema de acções metodológicas.

a) ~~Realização de~~ uma reunião metodológica sobre a pertinência para fomentar o desenvolvimento do pensamento complexo dos estudantes de engenharia ~~em~~ sua formação matemática.

b) ~~Realização de~~ uma aula metodológica instrutiva com os professores da UÓR, para desenvolver o pensamento complexo dos estudantes de engenharia ~~na~~ sua formação matemática.

c) ~~Realização de~~ uma aula metodológica demonstrativa para contribuir ~~para~~ o desenvolvimento do pensamento complexo dos estudantes de engenharia ~~na~~ sua formação matemática.

d) ~~Realização de~~ uma aula aberta para incentivar os professores de Matemática ~~a~~ estimular ~~em~~ os futuros engenheiros as actividades para desenvolver o pensamento complexo, sua formação matemática dos estudantes de engenharia.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Processo de aplicação sistematizadora para desenvolver o pensamento complexo nos futuros engenheiros

Objectivo: ~~Contribuir para~~ a aplicação sistematizadora mediante o desenvolvimento de um processo de sistematização lógica do conteúdo de ~~Análise Matemática I, II, e III~~, através dos vínculos internos entre os diferentes conteúdos em outras disciplinas do curso, de carácter aplicativo para valorar a aproximação do estado desejado, a partir da análise dos resultados obtidos e obstáculos que se foram vencendo a formação matemática, com a instrumentação parcial das indicações metodológicas em cada processo, aplicadas nas disciplinas ~~de:~~ Análise Matemática I, II e III, para desenvolver o pensamento complexo dos futuros engenheiros da UÓR.

Comentário [PS9]: Ideias confusas

Formatada: Avanço: Primeira linha: 0 cm

Acções metodológicas desenvolvidas:

~~a) Utilização de métodos que propiciam elevar a auto-estima dos estudantes e sua independência para a selecção de alternativas de trabalho que integram os conteúdos de Análise Matemática I, II e III.~~

~~b) Organização de actividades docentes, na UÓR; de maneira que se propicie a participação, o trabalho individual e em grupos, onde prevaleçam os princípios de criticidade, criatividade e discussão académica sobre os conteúdos de Análise matemática I, II e III, aplicados nas engenharias em referência.~~

~~c) Orientação de tarefas extra classes que requerem da busca de nova informação do conteúdo de Análise Matemática I, II e III, aplicados nas engenharias para solução de problemas na vida prática.~~

~~d) Formulação de exercícios e problemas que requerem acções lógicas para a Análise Matemática I, II e III, que contribuam para o desenvolvimento da complexidade como: analisar, sintetizar, interpretar, generalizar, entre outras acções onde, se reduzam as actividades cujo processo mental é de inferior hierarquia.~~

~~a) Se utilizou métodos que propiciam elevar a auto-estima dos estudantes e sua independência para a selecção de alternativas de trabalho que integram os conteúdos de análise matemática I, II e III.~~



Formatada: Tipo de letra: Negrito

~~b) — Se organizou a dinâmica das actividades docentes, na UÓR; de maneira que se propicie a participação, o trabalho individual e em grupos, onde prevaleçam os princípios de criticidade, criatividade e discussão académica sobre os conteúdos de análise matemática I, II e III, aplicados nas engenharias em referência.~~

~~e) — Se orientou tarefas extra classes que requerem da busca de nova informação do conteúdo de análise matemática I, II e III, aplicados nas engenharias para solução de problemas na vida prática.~~

~~Se formulou exercícios e problemas que requerem de acções lógicas para a análise matemática I, II e III, que contribuem no desenvolvimento da complexidade como: analisar, sintetizar, interpretar, generalizar, entre outras acções onde, se reduzam as actividades cujo processo mental é de inferior hierarquia.~~

Aspectos avaliados desde 2016 à actualidade, de acordo com as indicações metodológicas para desenvolver o pensamento complexo nos futuros engenheiros

Objectivo: valorar a aproximação do estado desejado, a partir da análise dos resultados alcançados e os obstáculos superados na formação matemática dos futuros engenheiros, com a instrumentação parcial das indicações metodológicas em cada processo, aplicado nas disciplinas de Análise Matemática I, II e III, para desenvolver o pensamento complexo do futuro engenheiro.

Acções metodológicas desenvolvidas:

a) Valorização da projecção metodológica das habilidades para desenvolver o pensamento complexo dos futuros engenheiros nos programas das disciplinas de: Análises Matemática I, II e III.

b) Valorização da projecção e das habilidades para o desenvolvimento do pensamento complexo nos futuros engenheiros nas aulas de Análise Matemática I, II e III.

c) Valorização da projecção e das habilidades para desenvolver o pensamento complexo nos futuros engenheiros nas aulas de Análise Matemática I, II e III, mediante a análise das provas semestrais e exames, no fim de cada semestre.

~~Se valorou a projecção metodológica das habilidades para desenvolver o pensamento complexo dos futuros engenheiros nos programas das disciplinas de: Análises Matemática I, II e III.~~

Formatada: Avanço: Primeira linha:
0 cm



Formatada: Tipo de letra: Negrito

~~Se avaliou a projecção e as habilidades para o desenvolvimento do pensamento complexo nos futuros engenheiros nas aulas de Análise Matemática I, II e III. Se valorou a projecção e as habilidades para desenvolver o pensamento complexo nos futuros engenheiros nas aulas de Análise Matemática I, II e III, mediante a análise das provas semestrais e exames, no fim de cada semestre.~~

Em tal sentido, os professores e estudantes de Engenharia Civil e Telecomunicações do segundo, terceiro e quarto ano, coincidem ~~em ao~~ afirmar que as acções avaliadas para o desenvolvimento das habilidades permitem de forma adequada oferecer uma alternativa viável para aperfeiçoar a formação matemática, desde todas as disciplinas. Assim foram realizadas 16 visitas intencionalmente, como actividades docentes e investigativas. Portanto, para constatar se existem transformações parciais na formação matemática das disciplinas de: Análise Matemática I, II e III, ~~seleccionadas~~ ~~seleccionadas-se~~ avaliou-se a introdução das indicações metodológicas emitidas no ensino-aprendizagem das disciplinas referenciadas e os resultados foram comparados com o diagnóstico inicial, através de uma prova de hipótese de *Wilcoxon*, para duas amostras relacionadas.

Na ~~A~~ continuação, ~~se~~ ~~fixou-se~~ o valor do nível de significação em $\alpha = 0,05$ e ~~se~~ ~~realizou-se~~ o processamento estatístico da informação fazendo o uso do *software IBM SPSS Statistics 20*, obtendo-se ~~que~~ a significação (Sig) ~~é~~ igual a zero. Portanto, ~~scome-a~~ ~~Sig~~ $< \alpha$, então ~~se~~ ~~pode~~ concluir-se que existe diferença entre as qualificações obtidas pelos futuros engenheiros depois e antes de haver recebido a formação matemática das disciplinas referenciadas; o qual se pode afirmar que a projecção dinâmica das acções metodológicas orientadas ~~para ao~~ desenvolvimento do pensamento complexo do engenheiro na Universidade “Óscar Ribas” é significativa. Toda ~~a~~ argumentação anterior permitiu corroborar que, a validez da instrumentação definitiva das indicações metodológicas contribuem ~~para ao~~ aperfeiçoamento da prática investigativa e fomentar o desenvolvimento do pensamento complexo nas engenharias.

Formatada: Avanço: Primeira linha: 0 cm

A-Em modo de considerações finais:

- a) ~~Em momentos actuais~~ ~~Hoje em dia,~~ ~~onde~~ um dos principais desafios ~~dque exige~~ a sociedade angolana é alcançar uma formação altamente qualificada onde, os professores da UÓR, assumem a responsabilidade de sistematizar os métodos e conteúdos matemáticos que facilitam a formação de profissionais, com uma cultura integral de acordo com as novas necessidades da sociedade.
- b) Os fundamentos epistemológicos e praxiológicos inerentes ~~àa~~



formação do pensamento complexo das engenharias na UÓR, ainda são insuficientes, tendo em conta a limitada produtividade científica dos professores em resultados que possibilitam a visualização e a transcendência da formação matemática no desenvolvimento integral do futuro engenheiro, o qual requer uma participação activa para a contextualização de suas experiências no exercício da profissão.

c) Os resultados alcançados com a implementação da ~~projeção~~ projecção metodológica orientada para ao desenvolvimento do pensamento complexo dos futuros profissionais que se formam ~~em~~ E Engenharia Civil e Telecomunicações na UÓR, revelam altas percentagens, quanto a factibilidade e viabilidade da sua instrumentação em contextos diferentes, os quais indicam a necessidade de continuar a indagação do processo de formação matemática nas engenharias em todas as ~~i~~ Instituições públicas, público-privadas e privadas.

Referências ~~b~~ Bibliográficas

- Assembleia Nacional. (2001). Lei de bases do sistema de educação. Lei N.º 17/16. Angola.
- Barberousse, Paulette. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. Revista Educare. Volumen 12, número 2. Costa Rica. (pp. 95-113).
- Conselho de Ministros (2010). Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior. Decreto n.º 90/09 de 15 de Dezembro. Angola.
- De Armas, Nerely, Lorences, Josefa, y Perdomo, José. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Curso 85 realizado en el Evento Internacional Pedagogía 2003. La Habana, Cuba.
- Delgado, Carlos. (2007). Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber. Publicaciones Acuario. Cuba.
- Direcção da UÓR (2016-2019). Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Óscar Ribas. Angola.
- Engels, Friedrich. (1979). Anti Düring. Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Fariñas, Gloria. (2006). Desarrollando el pensamiento complejo. Revista Tiempo de Educar. Volumen 7, número 13. México. (pp. 99-121).
- Faustino Arnaldo (2014). La formación del pensamiento matemático investigativo en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Matemática. Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.



Faustino, Arnaldo, Pérez, Nereyda y Diéguez, Raquel (2012). La repercusión del pensamiento matemático-investigativo en la sociedad angolana. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Pedagogía 2012. La Habana, Cuba.

Faustino, Arnaldo y Wongo, Eurico (2014). Methodological guidance for Angolan mathematical Formation. Journal of Data Management and Computer Science. Volumen 1, número 1. United States (pp. 001-004).

Faustino, Arnaldo, Pérez, Nereyda y Díaz, Elexis (2016). Habilidades intelectuales en la formación matemática-investigativa angoleña en el perfil ingenieril. Multiciencias. Volumen 16, número 1. Venezuela (pp. 60-68).

Faustino, Arnaldo, Diéguez, Raquel, Martín, Juan (2012). Las ecuaciones diferenciales y el pensamiento investigativo: Aplicación del Asistente Matemático Mathcad en la Educación Superior. Editorial Académica. España.

Faustino, Arnaldo, Callejas, Juan, Diéguez, Raquel (2012). La expresión oral y la reflexión lógica matemática investigativa. Contextualización de la Educación Superior Angolana. Editorial Académica. España.

Faustino, Arnaldo, Pérez, Nereyda y Diéguez, Raquel (2014a). El pensamiento matemático-investigativo desde el enfoque científico tecnológico. Multiciencias. Volumen 14, número 1. Venezuela (pp. 80-87).

Faustino, Arnaldo, Pérez, Nereyda y Diéguez, Raquel (2014b). Orientaciones didácticas para formación de la cultura matemática-investigativa en la Educación Superior. Multiciencias. Volumen 14, número 1. Venezuela (pp. 1-8).

Faustino, Arnaldo, Wongo, Eurico (2013). Methodological guidance for angolan student mathematical formation. Global Science and Innovation. Materials of the I International Scientific Conference Volumen II. December 17-18th, 2013. Chicago, USA.

Faustino, Arnaldo, Wongo, Eurico, Diéguez, Raquel (2012). El proceso de formación matemática interpretativa en el desarrollo del pensamiento lógico en la Educación Superior angolana. Revista Universidad & Ciencia. Volumen 1, número 1, Cuba (pp. 10-15).

Fuentes, Homero (1998). Dinámica del Proceso Docente Educativo de la Educación Superior. Universidad De Oriente. Cuba.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Fuentes, Homero (2009). Pedagogía y didáctica de la Educación Superior. Universidad de Oriente. Cuba.

Godino, Juan- (2003). Teoría de las funciones semióticas. Un enfoque ontológico semiótico de la cognición e instrucción matemática. Trabajo de investigación presentado para optar a la Cátedra de Universidad de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada, España.

~~Conselho de Ministros (2010). Normas Gerais Reguladoras do Ensino Superior. Decreto n.º90/09 De 15 de Dezembro. Angola~~

~~Direcção da UÒR, (2016-2019). Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Óscar Ribas. Angola~~

Gungula, Eurico, e- Diéguez, Raquel- ey Pérez, Eglys- (2016). El desarrollo del pensamiento interpretativo del estudiante universitario desde un enfoque didáctico-matemático.

Revista Telos Volumen 18, número 2. Venezuela- (pPp. 228-24).

Comentário [PS10]: Falta aqui um número

Gungula, Eurico,- Faustino, Arnaldo e-y Torrecilla,- Raudel- (2015). El contexto angolano de formación matemática: un problema que se arrastra desde la base. Revista da Avaliação da Educação Superior. Volumen 18, número 2. Brasil- (pPp. 487-499).

Gungula, Eurico,- Faustino, Arnaldo- ey Torrecilla, Raudel. (2015). Challenges and prospects for the improvement of the Angolan mathematical training. Journal Education. Volumen 5, número 2. United States- (pPp. 55-63).

Juárez, José- ey Salinas, Sonia- (2012). Epistemología del- pensamiento- complejo. Reencuentro. Número 65. México- (pPp. 38-51).

Para mais informação sobre a temática-se pode consultar:

<http://publicaciones.urbe.edu/index.php/telos/article/view/5664/6063>



2

ALGUMAS ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS PARA COLMATAR AS DEBILIDADES COGNITIVAS EM MATEMÁTICA, DOS ALUNOS INGRESSANTES NOS CURSOS DE ENGENHARIAS NO IMETRO.

Professor Doutor Alexandre Joaquim Garrett (PhDPh.D.)

Resumo

As lacunas de formação de base do aluno ~~produzem carências~~ produzem carências cognitivas, que se podem traduzir, às vezes, num dos grandes dilemas para acompanhar com discernimento as aulas ministradas no ensino superior, onde a aprendizagem é mais exigente.

Perante este quadro, parece ser importante apontar soluções alternativas, que ajudem a ultrapassar as debilidades cognitivas dos estudantes, em vez da sociedade ~~se preocupar-se~~ simplesmente com as dificuldades.

Nesta comunicação, apresentam-se algumas sugestões didácticas que podem ajudar a colmatar as debilidades cognitivas em matemática, dos alunos ~~entrantes ingressantes, que~~ ingressam nos cursos de engenharias no IMETRO. Com a mesma pretende-se contribuir ~~para a~~ minimização das dificuldades dos alunos, colaborando desta forma no processo de aquisição de conhecimentos e superação de obstáculos.

As estratégias são propostas unicamente no sentido de mitigarem a situação, já que, como é defendido por diversos especialistas em educação matemática, a verdadeira solução do problema passa pela implementação de mudanças estruturais globais, nos níveis de ensino prévios à universidade.

~~Palavras-Chave: Alunos~~ **Palavras-Chave:** Alunos ingressantes ~~ingressantes~~; Debilidades Cognitivas; Origem das Dificuldades; Estratégias Didácticas.

Abstract

Formatada: Tipo de letra: Negrito

Formatada: Centrado

Formatada: Tipo de letra: Negrito



~~The lack of basic knowledge of the student produces cognitive deficits, sometimes becoming one of the great dilemmas so that he can follow with discernment the classes taught in higher education, where learning is more demanding.~~

~~In this way, it seems important to point out alternative solutions that can help overcome students' cognitive weaknesses, rather than society simply worrying about difficulties.~~

~~This paper presents some didactic suggestions that can help to overcome the cognitive weaknesses in mathematics of the newly enrolled students in the engineering courses at IMETRO. It aims to contribute to the minimization of students' difficulties, thus collaborating in the process of acquiring knowledge and overcoming obstacles.~~

~~The strategies are only proposed to mitigate the situation, since, as it is defended by many experts in mathematical education, the real solution of the problem involves the implementation of global structural changes in the pre-university levels of education.~~

~~**Keywords:** Newly enrolled students; Cognitive Weaknesses; Origins of Difficulties in Mathematics; Didactic Strategies;~~

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem da Matemática, nos mais variados níveis de ensino, tem sido objecto de preocupação por parte de toda a comunidade escolar e sociedade em geral.

A prática mostra que, apesar dos esforços que têm sido feitos pelos diferentes agentes do processo de ensino e aprendizagem, a apropriação da matemática, por parte dos estudantes, não tem sido a mais desejável, observando-se, de forma geral, várias lacunas no que respeita aos seus conhecimentos de base, necessários para a prossecução dos estudos nos níveis imediatamente superiores.

Os investigadores em educação matemática têm apontado vários factores ligados ao fracasso escolar dos estudantes. Um desses factores deles reside no facto de que na maioria das ocasiões, no Ensino Secundário, os alunos não são serem estimulados a resolver as questões matemáticas de forma racional, privilegiando-se privilegiando-se, com frequência, a memorização ou o conhecimento instrumental.

Por outro lado, às vezes não se observa uma auto-exigência dos alunos, e alguns estudantes chegam às Universidades sem os elementos de base requeridos para frequentarem frequentarem este nível de ensino.



A falha na formação de base do aluno produz uma carência cognitiva, traduzindo-se, às vezes, num dos grandes dilemas para poder acompanhar com discernimento as aulas ministradas no ensino superior, ao deparar-se com exigências que não estão ao seu alcance, comprometendo, até certo ponto, a sua formação.

Perante este quadro, parece importante apontar soluções alternativas, que ajudem a ultrapassar as debilidades cognitivas dos estudantes, em vez de se olhar simplesmente para as dificuldades.

Esta comunicação apresenta algumas sugestões didácticas que podem ajudar a colmatar as debilidades cognitivas em matemática; dos alunos ingressantesque entram; nos cursos de engenharias no IMETRO. Neste âmbito, pretende-se contribuir para a minimização das dificuldades dos mesmos, colaborando desta forma no processo de aquisição de conhecimentos e superação de obstáculos.

Entretanto, para melhor enquadramento do tema, é feita, primeiramente, uma pequena abordagem sobre a importância da matemática no contexto social e, uma avaliação do nível de conhecimentos dos alunos ingressantes que chegam nas às universidades, bem como uma descrição das origens das dificuldades dos alunos na aprendizagem da matemática, tomando como marco o exposto por Socas (1997).

Pretende-se que as sugestões didácticas possam oferecer uma oportunidade para desenvolver nos alunos as habilidades necessárias tendentes a criar bases; para a aquisição de uma aprendizagem significativa, com vista a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A importância da Matemática

A Matemática está presente no dia-a-dia das pessoas. Faz parte da vida, pois; aparece para dar respostas às suas necessidades e preocupações, em diferentes momentos históricos, em situações em que é preciso, por exemplo, quantificar, calcular, localizar um objecto no espaço, ler gráficos e mapas, fazer previsões, etc.

A Matemática faz parte também da cultura humana, seja na economia, na tecnologia, no comércio ou mesmo nas actividades mais simples do cotidianoquotidiano. Ajuda ao homem a dar uma interpretação exacta das suas ideias e conclusões, a sua aplicação ajuda na tomada de grandes decisões e move a sociedade de forma implícita.

De acordo com Fátima_(2014), a matemática desempenha um grande papel no desenvolvimento intelectual do estudante, ao tornar activoao activar o seu cérebro. O processo de



Formatada: Tipo de letra: Negrito

resolução de problemas é um exemplo deste facto, ao ajudar no desenvolvimento de faculdades mentais. De igual modo, torna o homem muito calculista para que economize tempo, dinheiro, discurso, pensamento, ~~bem como~~ além de desenvolver uma forte força de vontade, paciência e ~~auto-confiança~~ autoconfiança.

Também ~~joga~~ desempenha um grande papel no desenvolvimento moral dos estudantes, ao ajudar a fortalecer o carácter e certas qualidades da personalidade. Permite a construção, transmissão e adesão de valores considerados importantes pela cultura em que se vive e que orientam como ser e agir consigo mesmo e com os outros.

~~Ela joga também~~ Tem ainda um papel relevante no desenvolvimento espiritual dos estudantes ao produzir um sentimento de satisfação, confiança e auto-estima. É prazeroso resolver um problema matemático, especialmente quando se encontra a resposta correcta do problema. Desenvolve, nos estudantes, as habilidades de reflexão, o sentido de beleza de uma solução.

A sua importância para a comunidade científica e técnica é inquestionável, ao proporcionar uma melhor preparação ao longo da vida nas diferentes áreas do saber. Fátima (2014) revela que, de forma geral, parece que aqueles que entendem e podem usar adequadamente a matemática ~~tem~~ têm oportunidades e opções significativamente melhoradas para moldar seu futuro e que as competências matemáticas abrem portas para um futuro produtivo.

Isso leva a que esta ciência seja fundamental para o desenvolvimento económico, constituindo a base da pesquisa e do desenvolvimento científico e industrial, ao fornecer o suporte vital do conhecimento da economia, já que ela é desenvolvida pelo estabelecimento de indústrias (Fátima, 2014).

Perfil mínimo de conhecimentos matemáticos desejáveis, para ingressar nos cursos de Engenharia-

Formatada: Avanço: Primeira linha:
0 cm

Uma boa base de conhecimentos, hábitos de estudo e habilidades sociais desenvolvidos no ensino secundário podem garantir o sucesso da formação dos estudantes quando ingressam na universidade.

A satisfação, em relação à formação prévia recebida pelos estudantes, é um factor importante a ser considerado na aquisição de aprendizagens posteriores. Em particular, para os estudantes que ingressam no ensino universitário, as competências adquiridas no ensino



secundário constituem elementos básicos que condicionam o seu progresso nesse nível de ensino.

É por este facto que é avaliado o nível de conhecimentos de base dos alunos que pretendem ingressar nos cursos de Engenharia do IMETRO. Neste sentido, o IMETRO realiza anualmente testes de selectividade, que abrangem diferentes tópicos de matemática, com destaque para o cálculo algébrico, polinómios, resolução de equações do 1.º e 2.º grau, exponenciais exponenciais e logaritmos logaritmos, funções e limite de funções, derivadas, trigonometria e análise combinatória.

De uma forma geral, os resultados têm mostrado uma falta de domínio dos conteúdos matemáticos leccionados no ensino secundário, evidenciando que grande parte dos estudantes não está preparada para enfrentar as disciplinas da grelha curricular universitária. Há lacunas no que concerne aos fundamentos básicos necessários para a aprendizagem da matemática e dos conteúdos de algumas disciplinas do ensino superior.

Pode-se conjecturar-se que as principais causas desta situação prendem-se com os seguintes factos:

- Na maioria das ocasiões, no Ensino Secundário os alunos não são estimulados a resolver as questões matemáticas de forma racional.
- Privilegia-se, com frequência, a memorização ou o conhecimento instrumental.
- Por outro lado, em geral, não se observa uma auto-exigência dos alunos.
- Para grande parte, a matemática nunca foi a disciplina preferida.
- No ensino médio, o ritmo de estudo é bem diferente do ~~que aquele cobrado pela~~ exigido na universidade, onde o aluno deve ter o hábito de estudo contínuo e aprofundado, além de que deve dedicar-lhe mais tempo ~~ao estudo~~ sem mesmo esperar somente pelo professor.

Cabe também referir, que os testes levados a cabo no acto de ingresso, são de selectividade, e não de aptidão. O que significa que, embora se detectem determinadas debilidades dos alunos, no conhecimento mínimo exigível para enfrentar os planos curriculares dos cursos de Engenharia, os mesmos acabam por ser aceites, em função da necessidade de cobertura das vagas disponibilizadas.

Provavelmente, este ~~seja~~ será também um factor, que leva a que muitos estudantes ~~ingressantes~~ apareçam com índices baixos de conhecimentos de base desejáveis.



Origens das dificuldades na aprendizagem da matemática

De acordo com Socas (1997, 2007), a aprendizagem da ~~m~~Matemática gera muitas dificuldades para os alunos e elas são de diferentes naturezas. Algumas têm as suas raízes no ~~macro~~sistema educacional, mas, de uma forma geral, a sua procedência relaciona-se com o ~~micro~~sistemamicrossistema educativo: estudante, matéria, professor e instituição escolar. Na visão do autor, as dificuldades, podem, portanto, ser abordadas desde várias perspectivas, com ênfase ~~em~~ num ou ~~n~~outro elemento: o desenvolvimento cognitivo do estudante, o currículo de matemática e os métodos de ensino.

Socas considera que ~~de forma geral~~, quase todos os estudantes têm dificuldades e cometem erros na aprendizagem da matemática. E partindo do pressuposto de que a natureza das dificuldades de aprendizagem ~~da matemática~~ é diversa e que se conectam e reforçam em redes complexas, elas podem ser agrupadas em cinco grandes categorias:

As duas primeiras associadas à própria disciplina (objectos matemáticos e processos de pensamento), a terceira ligada ao ensino de matemática, a quarta em conexão com os processos cognitivos dos estudantes, e ~~uma~~ quinta ~~está~~ relacionada com a falta de uma atitude racional para com a matemática.

Mais explicitamente, essas dificuldades podem ser organizadas amplamente nos seguintes tópicos:

- Dificuldades associadas à complexidade dos objectos de matemática.
- Dificuldades associadas aos processos de pensamento matemático.
- Dificuldades associadas aos processos de ensino e aprendizagem da matemática.
- Dificuldades associadas aos processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos.
- Dificuldades associadas às atitudes afectivas e emocionais em relação matemática.

As dificuldades associadas à complexidade dos objectos de matemática relacionam-se com o vocabulário comum da matemática que pode produzir algumas dificuldades devido ao conflito semântico, posto que algumas palavras têm significados diferentes em matemática e na linguagem habitual.

A existência de palavras específicas que definem os conceitos matemáticos e que são pouco familiares aos estudantes e, frequentemente, mal entendidas, produzem ~~nos estudantes~~ dificuldades consideráveis, já que só são vistas nas aulas de matemática.

As dificuldades associadas aos processos de pensamento matemático derivam do abandono do pensamento lógico do ensino da matemática. A ausência de argumentos lógicos, o



Formatada: Tipo de letra: Negrito

fomento da aplicação instrumental de regras matemáticas, dificulta o alcance de determinados níveis de competência matemática.

O enfoque lógico da Matemática deve estar direccionado para a resolução de problemas, por meio de um pensamento matemático inteligente.

As dificuldades associadas aos processos de ensino-aprendizagem da matemática relacionam-se com a instituição escolar, com o currículo de mMatemática e com os métodos de ensino. A instituição escolar deve propiciar uma organização escolar que tenda a reduzir as dificuldades de aprendizagem, em função dos materiais curriculares, dos recursos e dos estilos de ensino.

As dificuldades associadas com os processos de desenvolvimento cognitivo dos alunos relacionam-se com os estádios gerais de desenvolvimento intelectual dos estudantes. O seu conhecimento constitui uma informação valiosa para os professores no momento de preparar o material de ensino.

As dificuldades associadas às atitudes afectivas e emocionais em relação à matemática são aquelas que se referem aos sentimentos de tensão, medo à matemática e a aversão à esta disciplina. As principais causas da sua existência derivam da atitude dos professores de matemática, dos estilos de ensino, das atitudes e crenças transmitidas em relação às matemáticas, a ansiedade e o medo (a ansiedade por terminar uma tarefa, o medo ao fracasso).

Formatada: Avanço: Primeira linha:
0 cm

Algumas estratégias didácticas para colmatar as debilidades cognitivas dos alunos ingressantes

As estratégias tendem a minimizar as dificuldades na aprendizagem da matemática. Por isso, de devem ser orientadas, de forma geral, pelo conhecimento das dificuldades, bem como dos obstáculos e erros específicos na aprendizagem da matemática.

Os especialistas em didáctica da matemática recomendam algumas alternativas gerais, como remédios para minimizar as dificuldades dos estudantes, com realce para as seguintes:

- Introduzir os conceitos matemáticos e processos respeitando as fases de desenvolvimento que ocorrem nos sistemas de representação cognitivas;
- Assegurar que os objectos matemáticos do antigo sistema de representação mental não interfiram negativamente no novo, ou seja, produzir uma interacção entre os conhecimentos prévios e os conhecimentos novos;
- Não precipitar a aprendizagem de novos objectos. Significa que a aprendizagem deve ser gradual, mantendo uma sequência lógica;



- Assegurar que os diferentes significados de um objecto matemático estejam devidamente clarificados;
- Realizar a exercitação constante, corrigir os erros, para que os alunos tomem consciência das suas debilidades;
- Promover o uso de metodologias diversificadas nas aulas, para tornar a aprendizagem mais significativa, diferente daquelas tradicionais, que tornam a aprendizagem mais mecânica;
- Promover a aprendizagem significativa: levar à descoberta, à construção do conhecimento, ou ainda a desenvolver o raciocínio lógico, a compreensão e a socialização.

Independentemente das estratégias gerais descritas anteriormente, no nosso entender é crucial, também, desenvolver algumas estratégias específicas, que possam ajudar os estudantes ingressantes que ingressam nos cursos de engenharia a colmatar as suas debilidades.

Muitas vezes, no acto de desenvolvimento de um novo tópico, ~~nos~~ deparamo-nos com alunos que carecem de determinados conhecimentos prévios, que serviriam de base para a aprendizagem da nova matéria. Assim, entendemos que as seguintes estratégias seriam de utilidade para ajudar a colmatar tais debilidades:

- Asseguramento do nível de partida dos alunos, ou seja, garantir os conhecimentos prévios (no início de cada capítulo, no acto de tratamento da nova matéria ou nas aulas de exercitação);
- Iniciar cada aula com um resumo da sessão anterior e uma visão geral dos novos temas;
- Aproveitar cada momento da aula para introduzir/recordar os conhecimentos de base, importantes para a compreensão dos novos conteúdos;
- Implementação de Aulas Extras de Revisão/Recuperação das bases necessárias, que podem ser promovidas pela Direcção da instituição, sob orientação de professores contratados pela Direcção ou também sob orientação de alunos que frequentam um ano de escolaridade superior. Neste caso, a direcção da instituição pode trabalhar em colaboração com a associação dos estudantes;
- Orientação de exercícios complementares e correcção dos mesmos;
- Promover a participação dos alunos nas aulas.

Em todo caso, pensamos que as estratégias em si, não resolvem o problema. É necessário que haja uma participação activa do estudante no processo de superação de seus próprios erros.



Considerações finais

Consciente de que não existe uma receita pronta e acabada que possa ser seguida para colmatar as dificuldades dos estudantes na aprendizagem das matemáticas, as estratégias aqui apresentadas constituem somente algumas sugestões, neste grande desafio de minimizar as debilidades cognitivas dos estudantes ~~que ingressam~~~~recém-ingressados~~ nos cursos de ~~E~~ Engenharia do IMETRO.

Partimos do princípio de que a construção do conhecimento exige novas metodologias e ambientes diferenciados de aprendizagem. Assim, perante às adversidades, procuramos sugerir algumas estratégias no sentido de contribuir para o processo formativo dos estudantes.

O baixo rendimento dos alunos, bem como o elevado índice de reprovações que se verifica nas cadeiras de ~~M~~ matemática, sobretudo nos primeiros anos dos cursos de ~~E~~ Engenharia, estimulam a abordagem continuada do tema e propor alternativas, na tentativa de colmatar as deficiências de base dos estudantes, embora se reconheça que a correção do problema passe também pelo interesse do próprio estudante.

Na verdade, as estratégias são propostas no sentido de mitigar a situação, já que, como é defendido por vários especialistas em educação matemática, a verdadeira solução do problema passa pela implementação de mudanças estruturais do sistema de ensino da matemática, a nível nacional, nos níveis anteriores à universidade.

Referências bibliográficas

- Sierpinska, A. (1990). Some remarks on understanding in mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 10 (3), 24-41.
- Socas, M.M. (1997). Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en la Educación Secundaria. En L. Rico y otros (ed.) *La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria*, 125-154, Horsori, Barcelona.
- Socas, M.M. (2007). Dificultades y errores en el aprendizaje de las matemáticas. Análisis desde el Enfoque Lógico Semiótico. En Camacho, M. y otros: *Investigación en Educación Matemática XI. SEIEM 2007*, 19-52.
- Fatima, R. (2014). Role of Mathematics in the Development of Society. Retrieved on April, 2.



Formatada: Tipo de letra: Negrito



3

REFLEXÕES SOBRE A ACTUAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O SEU IMPACTO NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO ESTUDANTE

Dilson Nivaldo André Onde¹⁵

RESUMO Resumo

A formação de professores é uma medida indispensável no contexto de qualquer país, visto que ela garante em grande parte a preparação de indivíduos competentes que concorrem para o desenvolvimento sustentável. O artigo em questão, visa reflectir sobre a actuação do docente universitário e o seu impacto na construção de competência do estudante no contexto educativo angolano. Portanto, as reflexões em torno dele, ajudam a perceber que enquanto profissional que actua no Subsistema do Ensino Superior, o docente deve reunir competências (científicas, pedagógico-didáticas e transversais) para formar e transformar os futuros profissionais em indivíduos críticos que dêem conta de si, fazendo uma leitura holística do meio em que estão inseridos e resolver os problemas que a sociedade apresenta. Por isso, ele deve ser um intelectual transformador da prática docente, tendo como recurso uma pedagogia progressista que se fundamenta na abordagem crítico-social dos conteúdos. A construção do presente artigo, baseou-se fundamentalmente num estudo de natureza bibliográfica e documental, com recurso aos métodos de análise e síntese.

PALAVRAS-CHAVE Palavras-chave: eEstudante;- cCompetência;- pProfessor universitário.

Introdução

¹⁵ *Bacharel em Gestão Escolar
Licenciado em Pedagogia pelo IMETRO
Mestrando em Pedagogia do Ensino Superior*



As abordagens sobre o perfil de docentes para o ensino superior em Angola tem sido muito discutida por muitos especialistas da educação nos diversos aspectos, quer do ponto de vista da utilização das metodologias de ensino, quer do ponto de vista do domínio dos conteúdos, sistema de avaliação e compromisso ético com a profissão.

O ensino superior em Angola enfrenta alguns desafios, fundamentalmente no contexto da formação de professores. Tal situação, faz com que muitos professores que actuam no ensino superior não tenham o perfil exigido ~~para actuar neste nível de ensino~~, dada a sua complexidade. Assim sendo, não se pode esperar que estes formem profissionais com alto nível de preparação científica e técnica para resolverem os problemas da sociedade.

Diante do acima exposto, é necessário que as instituições ~~ressignifiquem-revejam~~ os seus paradigmas de formação para que os docentes ~~ressignifiquem-revejam~~ também as suas práticas pedagógicas. Isto significa, que os docentes devem modificar a forma de actuação no contexto do ensino-aprendizagem, fundamentalmente na forma de socialização de conhecimento com os alunos, olhando para uma metodologia que atenda as exigências da educação no contexto do ensino superior em Angola e tenham domínio do que ensinam.

Objectivo geral

Analisar os reflexos da actuação do professor universitário e o seu impacto na construção de competências do estudante.

Objectivos específicos

Caracterizar a prática pedagógica dos professores em algumas instituições de ensino superior angolana;

Reconhecer o impacto da actuação dos professores do ensino superior na construção de competências dos estudantes;

Enumerar os desafios que alguns professores angolanos enfrentam no contexto das instituições do ensino superior face ao desenvolvimento de competências no estudante.

Procedimentos metodológicos

Para a construção deste artigo, considerou-se os seguintes procedimentos metodológicos:
eEstudo bibliográfico e documental, análise, síntese.

Actuação do professor universitário no contexto angolano



Formatada: Tipo de letra: Negrito

A educação é factor primordial para o desenvolvimento de uma nação, por isso, ela é entendida como um processo que consiste na preparação dos indivíduos para enfrentarem com sucesso ~~as~~ desafios da sociedade. Assim sendo, as instituições de ensino, fundamentalmente as de ensino superior que é o objecto de reflexão deste trabalho, têm a obrigação de proporcionar aos estudantes alto nível de conhecimentos científicos, para que os futuros profissionais desenvolvam com êxito as suas actividades. Para tal, é necessário que os docentes deste nível de ensino reúnam o perfil que o caracteriza-este nível de ensino.

No contexto actual, onde o conhecimento se propaga-se em segundos, obriga as instituições de ensino superior a reverem o perfil dose seus quadros docentes; isto é, as competências profissionais, científicas e técnicas para o exercício da sua profissão. Dada a situação, os docentes são obrigados a ressignificarem-reverem as suas práticas, para atenderem às necessidades dos futuros profissionais.

Assim, por se tratar de um contexto onde os conhecimentos são variados, por existirem diferentes saberes, o professor e as instituições de ensino, especificamente no contexto educativo angolano, devem rever as suas formas de actuação. Viegas (1993) “argumenta que a Didáctica, favorecer a compreensão da função da escola e do papel do professor como sujeito de uma prática pedagógica que incita a reflexão, o pensamento crítico do aluno para o seu enquadramento numa sociedade de desafios”.

Comentário [PS11]: Esta frase não me soa bem...

Portanto, o professor precisa de ter uma formação que o habilite a desenvolver a sua actividade de forma crítica e reflexiva, compreendendo o contexto da sua actuação, os alunos com os quais partilha o conhecimento com o objectivo de transformá-los e torná-los cidadãos críticos e activos no âmbito da sua actuação no mercado de trabalho.

Ser professor universitário, tal com afirma Sousa (2014), implica:

a) Ter conhecimento profundo do conteúdo da disciplina que lecciona, naturalmente isso remete parahá uma pós-graduação com êxito;

b) Compreender as políticas de educação do país e ter formação pedagógica que he vãolhe proporcionem proporeionar os melhores métodos que irão-premiarpremeiam o seu trabalho;

Tendo em conta as exigências destacadas pelo autor em epígrafe para a actuação no ensino superior, pode-se dizer-se que a realidade mostra o contrário, porque o contexto educativo em Angola apresenta muitas insuficiências relativamente -à formação de docentes para actuar no ensino superior; daí que são recrutados muitas das vezes estudantes finalistas de cada curso para leccionarem certas disciplinas sem muita ou mesmo nenhuma experiência na docência



universitária e professores que não são formados na área com títulos obtidos no exterior ou localmente para ministrarem certas disciplinas-chaves para a formação dos indivíduos. Com o surgimento da paz em Angola, houve uma proliferação de instituições de ensino superior, quer públicas, quer privadas, mas o número de quadros para leccionar e a qualidade ainda não satisfaz os desafios do ensino superior.

Dada a situação, pode-se afirmar-se categoricamente que a qualidade na formação de docentes para este nível de ensino continuará a ser baixa, por falta de comprometimento, conhecimentos à altura do nível de ensino por parte dos docentes, habilidades e capacidade de reflexão para ensinar com profundidade os futuros profissionais para serem críticos, reflexivos e activos no âmbito da sua actuação.

No contexto educativo nacional, tem-se notado algumas mudanças no ensino superior, sobretudo no que diz respeito às grades curriculares, à organização do subsistema. Mas de nada vale criar tanta imagem se essas mudanças não levarem em conta a formação de docentes com conhecimentos profundos das disciplinas que leccionam.

Giroux (1997) argumenta que “o actual apelo por mudança educacional apresenta aos professores uma ameaça. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude”.

Assim sendo, para fazer face aos desafios do ensino superior, os docentes universitários angolanos devem ser formados numa perspectiva que os torna intelectuais transformadores; isto é, capazes de prepararem as novas gerações para serem críticas e activas.

A realidade mostra-nos o contrário, porque no âmbito da sua formação os docentes em vez de aprenderem a reflectir sobre os princípios que orientam a vida prática do aluno, aprendem metodologias que lhes reduzem a possibilidade de reflexão crítica sobre a sua acção pedagógica, daí que são muita das vezes reduzidos à categoria de técnicos, responsáveis pela materialização dos currículos prontos e acabados sem capacidade crítica sobre os conteúdos que ensinam aos futuros profissionais.

Diante da realidade vivida, é necessário repensar a prática pedagógica e a formação do professor universitário no contexto angolano, para atender aos objectivos do ensino superior. Repensar a prática docente, implica criar condições para que o mesmo ressignifique-reveja a sua prática e os conteúdos que ensina, actuando de forma crítica, reflexiva, com comprometimento com a profissão e responsabilidade no cumprimento das políticas educacionais do país.

Para isso, o docente universitário necessita de desenvolver uma prática de ensino vinculada à pesquisa em profundidade para não comprometer o futuro dos futuros profissionais.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Para Freire (2014) “fala-se hoje, com insistência, no docente pesquisador. Portanto, o que há de pesquisador no docente não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de actuar que se acrescente à de ensinar”. Faz parte da natureza da prática docente a indagação e a busca.” O que se precisa é que, em sua formação permanente, o docente se perceba e se assuma como pesquisador” (*ibid.*, 2014).

Formatada: Tipo de letra: Itálico

Embora o autor destaque a pesquisa como uma actividade inerente à vida do docente, a realidade educativa angolana mostra o oposto em muitos professores, ~~porque~~ notando-se que muitos professores não têm a cultura de pesquisa. Tal postura acaba ~~comprometendo por comprometer~~ o processo de formação dos futuros profissionais, tornando-os cada vez menos competentes para o exercício das suas actividades.

Arelada a essa competência ~~i~~nvestigativa, o docente universitário precisa de ter uma visão crítica e holística sobre a realidade que actua, para compreender a sua complexidade e a complexidade da formação dos futuros profissionais.

No contexto educativo do ensino superior de algumas intuições angolanas, verifica-se pouca diversidade durante às práticas didácticas dos docentes. Na maior parte dos casos, isso deve-se também ao carácter instrumental da actuação docente; isto é, a acção docente sem reflexão, constituindo-se no carácter burocrático da função docente no ensino.

Formatada: Avanço: Primeira linha: 0 cm

Portanto, com essa postura, as aulas expositivas são as mais frequentes e o docente, de modo geral, aprende a ensinar por meio de ensaio e erro. “É justamente essa prática docente pobre em recursos didácticos que prejudica os futuros profissionais na aplicação dos conhecimentos no seu dia-a-dia” (Gil, 2013, in SousaSOUSA, 2015).

Contrariamente ao que dizem os autores, relativamente ~~à~~ diversidade de saberes e ~~à~~ adopção de uma pedagogia diferenciada, em algumas instituições do ensino superior em Angola, fundamentalmente no âmbito da formação de professores, a preocupação parece não ser a de formar indivíduos críticos que sejam autónomos e emancipados.

Assim sendo, a formação de professores para o ensino superior em Angola, ainda é um desafio para o Estado angolano, pelo facto de existirem poucas instituições de ensino superior que formam professores com alto nível de preparação de pós-graduação para fazer face ~~à~~ realidade. Todavia, dos que existem, alguns comprometem as suas actividades didácticas por insuficiências de investigação e trabalho com disciplinas cujo conteúdo ao longo da formação não foi suficientemente aprendido para ensinar aos futuros profissionais; isto condiciona a autonomia do futuro profissional que transporta no seu cognos uma ilusão de saber, ilusão de autonomia.



No âmbito da formação de docentes universitários, deve-se ter-se em conta o desenvolvimento do currículo, por compreender um conjunto de saberes inerente à sua profissão. Se no processo de desenvolvimento do currículo forem transportadas as experiências dos docentes, pode-se dizer-se que a formação dos futuros profissionais estará mais bem melhor alinhada, levando-os a uma posição de indivíduos críticos, reflexivos.

Porquanto, na formação de docentes para o ensino superior, é necessário que se tenha em conta um conjunto de conhecimento, como afirma Pacheco e Flores (1999): c

Conhecimento do contexto da situação específica, consciência do impacto do contexto na forma e no conteúdo dos materiais curriculares, consciência dos possíveis papéis do professor no projecto curricular; isto é, compreensão das orientações dirigidas às docentes incorporadas nos materiais curriculares, conhecimento da disciplina e compreensão das suas implicações educativas, conhecimento dos seus alunos e consciência das orientações para os alunos incorporadas nos materiais curriculares, conhecimento de conceitos e modelos básicos de desenvolvimento curriculares e habilidade para interpretar currículo.

Esse conjunto de saberes não só garantem uma formação sólida aos docentes para actuarem com eficiência e responsabilidade profissional, mas também contribuem para a formação dos futuros profissionais de formas a se tornarem profissionais intelectuais transformadores da realidade em que estiverem inseridos.

Ainda nesta linha de pensamento, é necessário ressaltar aqui que os docentes universitários necessitam de orientações metodológicas para contribuir para a mudança de paradigma no ensino universitário. Mas tem-se constatado que muitas instituições não desenvolvem ciclo de seminários de qualidade para que os docentes melhorem as suas práticas de ensino e se desenvolvam profissionalmente. Daí que, muitos não reúnem o perfil necessário para a materialização dos objectivos da educação no país.

Na universidade, a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento dos docentes só se tornam significativos se houver uma prática docente com compromisso de investigação em larga escala. Essas exigências, devem ser tidas e ter em conta na docência universitária porque o docente precisa de ficar em constante situação de estudo, visto que, o conhecimento é dinâmico, e o que se espera do docente universitário é que ele acompanhe o desenvolvimento da disciplina que lecciona.

Alinhado pora essa postura, ele precisa também de ter um rigor no processo de avaliação, considerando os indicadores e critérios de formas a realizar uma avaliação justa e de qualidade.

Para Severino (2008), a:



Aos professores universitários ~~se~~impõe-se o compromisso com um investimento sistemático no planeamento de suas disciplinas, na qualificação de sua interacção pedagógica com seus alunos e numa concepção do ensino e da aprendizagem como processo de construção do conhecimento bem como num cuidado especial com a avaliação. O plano de ensino deve ser a expressão de uma proposta pedagógica que dê uma visão integral do curso pensado com vistas ao desenvolvimento do aluno mediado pelos processos de aprendizagem. Além de constituir o roteiro do trabalho docente e da caminhada do aluno, ele deve mediar a proposta educativa visada pelo curso em geral e pela disciplina em particular. Daí a importância que tem a justificativa para alicerçar as programações.

Contrariamente ~~à~~a perspectiva do autor acima, muitos docentes universitários no contexto educativo angolano ~~têm~~em dificuldades ~~em~~ interpretar os objectivos do curso e das disciplinas que leccionam e actuam com uma postura pedagógica que os afasta ~~m~~ dos seus alunos, tendo a avaliação como um instrumento de intimidação para os estudantes.

Construção de competências na universidade

O ser humano ~~é~~ é um indivíduo capaz de reflectir e agir sobre determinadas situações que vão surgindo no seu dia-a-dia. Para tal, serve-se de algum conhecimento seja ele superficial ou aprofundado que se constitui numa ferramenta de extrema importância para enxergar a realidade que está inserido. Para que ele possa desenvolver quaisquer actividades, quer seja no exercício da sua profissão ou fora dela, deve necessariamente fazer o recurso aos seus conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitude (saber-ser). A isso ~~é~~ denomina-se competência para o exercício das actividades que lhes forem atribuídas.

A literatura reserva um conjunto de abordagens sobre competências, convergentes em determinados pontos e divergentes em outros, mas o que há em comum entre todos ~~é~~ é justamente a ideia de que ela está voltada para a resolução de problemas. Assim sendo, a pedagogia por competência ~~considera~~ considera o que o estudante aprende de forma independente na busca incessante do conhecido mediante a interacção com os seus pares e no contacto directo com a realidade. Ela entende que o conhecimento é uma ferramenta fundamental para a edificação da competência que ligada ~~à~~em situação real produz a transformação, tendo os procedimentos pedagógicos activos como pilar.

Como defende Comellas (2000), um estudante será considerado competente num determinado domínio se colocar em acção diferentes capacidades e saberes fundamentais que o possibilitará dar uma resposta adequada à situação em que se encontra. Zarifian (1999) define



competência como “inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumentam a complexidade das situações”. A competência pode ser entendida também como a capacidade de utilização das interactividades cognitivas, físicas, afectivas e sociais para a resolução de problemas concretos.

Fleury e Fleury (2001), por sua vez, entendem a competência como “saber agir responsável e reconhecido, que implica a mobilização, integração e transferência de conhecimentos, recursos, habilidades que agreguem valor social ao indivíduo”. Perrenoud (2000), caracteriza a “competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para enfrentar com pertinência uma série de situações”.

Considerando a perspectiva dos autores acima, pode-se dizer-se que competência é algo bastante complexo que envolvem um conjunto de elementos que garantem aos estudantes condições para a resolução de problemas que vão enfrentando no decorrer e após o processo de formação. Assim sendo, ela obriga o desenvolvimento da capacidade para relacionar os conhecimentos adquiridos no processo de formação com a situação real, mediante a interpretação, análise dos fenómenos pelo qual os futuros profissionais não de se deparar.

Perrenoud (1999) considera que a:

A competência exige dos indivíduos saírem da rotina, proporcionando-lhes condições para fazerem relações entre os fenómenos, interpretações, inferências, interpolações, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto da sua visão da situação.

Contrariamente à perspectiva apresentada pelo autor acima, considera-se que no contexto do ensino e aprendizagem de algumas instituições alocadas na realidade angolana, o fazer pedagógico de muitos professores e as acções dos estudantes fruto da situação didáctica criada pelos professores, não permite aos mesmos atingirem tais níveis, visto que muitos ainda desenvolvem as suas práticas fazendo recurso à pedagogia frontal que está alinhada com um processo de ensino mergulhado em receita que deve ser seguida criteriosamente para o êxito do processo.

Embora esse, tenha sido o cenário em algumas instituições, deve-se ressaltar aqui que a construção de competência, implica a articulação de um conjunto de saberes por parte dos indivíduos, considerando os esquemas já existentes e apropriando-se de novas informações para acudir situações complexas quando se depararem com as mesmas no exercício das suas actividades.



A construção de competências é inseparável da formação de esquemas de mobilização do conhecimento com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma acção eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de acção complexa desenvolvem-se e estabilizam ao sabor da prática. Portanto, nos estudantes, os esquemas não podem ser programados por uma intervenção externa (Perrenoud, 1999).

Olhando actualmente para o contexto social, tendo em conta as mudanças constantes de paradigmas que impactam a forma de actuação das instituições de ensino e a forma de ser e estar dos actores do processo de ensino-aprendizagem, obriga a que os mesmos estejam dotados de capacidade crítica e reflexiva que lhes confere autonomia para dar respostas às situações que forem encontrando no seu dia-a-dia.

Associando essa ideia ao contexto educativo, percebe-se que surge como ferramenta que se desenvolve com a integração dos conhecimentos e habilidades, por permitir ao estudante enfrentar e regular um conjunto de actividades a determinadas situações. Daí que, no exercício da profissão docente, o professor deve desafiar o estudante, apresentando-lhe situações complexas que o obriguem a analisar, a interpretar, a fazer inferências a partir de uma situação concreta, só assim estará a trabalhar na construção de competências a partir da universidade para que dê respostas sustentadas à sociedade.

Alves (2005) por sua vez, considera que “a construção de competência deve possibilitar ao estudante articular, relacionar os diferentes saberes atitudes e valores, como uma acção cognitiva, afectiva, social que se torna visível em práticas e acções que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade”. Perrenoud (1999, p.32) considera que “as competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que enfrenta com maior frequência porque elas dependem em grande parte de uma inteligência situada, específica”.

Os argumentos acima, levam à reflexão de que os professores na materialização do currículo macro devem nas suas práticas transformar o currículo real num conjunto de situações articulado com as experiências dos estudantes, isto é, combinando um conjunto de saberes para que se tornem significativas as suas aprendizagens e desta forma possam enfrentar com maior rigor e capacidade os desafios da profissão em particular e da sociedade em geral.

Nesta linha de pensamento, o processo de ensino-aprendizagem deve ser aberto, colocando o estudante no centro e desafiá-lo com tarefas complexas, incitá-lo à discussão com os pares, à reflexão crítica, à criatividade, para que possa mobilizar todas as suas dimensões. Daí que a dinâmica de ensino por problema tem o seu destaque na construção de competência na universidade por possibilitar a criação de situações de aprendizagem a partir de situações reais, considerando a zona de desenvolvimento próxima do estudante que diante de uma pedagogia



diferenciada considera a heterogeneidade da turma, a flexibilidade curricular, a avaliação como processo gerador de aprendizagem, onde o estudante é colocado a confrontar-se com diferentes situações, estabelecendo as relações de causalidade.

Desta forma, “a tomada de decisão, a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) configuram-se como as características principais da competência porque permitem controlar as situações da vida real” (Dias, 2010, p.75).

Por isso, no momento da preparação das aulas, os professores devem levar em consideração o sujeito que se pretende formar, o contexto da aprendizagem, os recursos de ensino utilizados, os procedimentos de ensino e as actividades avaliativas que permitem o desenvolvimento do estudante ao longo do percurso de formação e garantir que os mesmos facilitarão a construção de competências no contexto da universidade.

Desta feita, o contexto exigirá do professor conhecimento aprofundado dos saberes a partilhar com os estudantes e domínio das teorias que orientam na busca da autonomia, permitindo ao estudante construir seu próprio conhecimento. Embora seja essa a intenção do paradigma sócio-construtivista, a realidade da actuação de muitos professores mostra o contrário, porque trabalham numa perspectiva pedagógica que inibe o estudante e o seu desenvolvimento natural durante as aulas, utilizando uma pedagogia frontal e da insatisfação onde o estudante não consegue desconstruir para construir nova forma de encarar a realidade, não aprende a aprender, mas sim aprende a reproduzir muitas vezes conceitos desvinculados da sua experiência de vida e isso se traduz-se em algo insignificante para o mesmo.

Todavia, é necessário que os professores conheçam a perspectiva das diferentes teorias da educação e tendências pedagógicas para dar a direcção adequada às actividades desenvolvidas em sala de aula, de tal forma que ajude os estudantes a crescerem em todas as dimensões e possam ser capazes de resolver problemas complexos através das competências construídas no contexto da universidade. Só assim se poderá entender, tal como afirma Libâneo (2006) que “aprender é um acto de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo estudante, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade”.

Tendo em conta a perspectiva, pode-se dizer-se que o ideal hoje é assumir uma pedagogia não directiva, onde o desenrolar dos conteúdos não são impostos, um ideal mas sim extraído a partir da realidade sociocultural dos estudantes que são vistos como sujeitos diferenciados e activos, capazes de transformar a realidade social através da articulação dos conhecimentos prévios e potenciais, daí que o currículo deve ser flexível e considerar todos os aspectos da



cultura para saber de facto quais os saberes úteis e significativos para o estudante se enquadrar no contexto que estiver inserido.

Luckesi (1994) defende que “deve haver uma relação entre educação e sociedade. Daí que considera a educação um elemento transformador da sociedade assumindo uma perspectiva crítica com fundamentos progressistas”. Por sua vez, Leite (2005) “explica que, reconhecer saberes vivos que estão fora dos muros da universidade e das suas bibliotecas, pode ser tão importante quanto é reconhecer os avanços da ciência e da teoria”.

Competências transversais como elemento para o alcance da competitividade

A sociedade do conhecimento, é uma realidade que coloca os professores e estudantes em constante reflexão e actuação activa. Assim sendo, as instituições de ensino superior, devem trabalhar no sentido de garantir que os principais actores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem consigam atingir um nível de conhecimento sólido baseado na investigação-acção que lhes permite dar conta de si e enfrentar os desafios que os paradigmas actuais da educação exigem.

Portanto, o que se pretende hoje das instituições de ensino superior, tendo em conta as mudanças constantes de paradigma, é sem dúvida a preparação de um estudante com uma visão holística que associa os conhecimentos técnicos adquiridos na universidade aos da vida prática para resolver os problemas que vão enfrentando, porque as competências específicas que os mesmos constroem ao longo do ciclo de formação nas instituições de ensino, não os habilita a fazer a leitura do mundo através da reflexão crítica global, mas sim os restringe a um campo de conhecimento fechado para enfrentar situações específicas. Desta forma, torna-os menos competitivos e com menos oportunidades para se ajustarem na sociedade em transformação que obriga um conjunto de saberes para além da área de formação específica.

Perrenoud (1999) considera que “as competências adquiridas no dia-a-dia são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida quotidiana”.

Todavia, deve-se referir-se que o professor no exercício da sua actividade docente, precisa de trabalhar as diferentes dimensões do estudante (cognitiva, afectiva e psicomotora) para que aprenda a pensar e aprenda a aprender e saia da zona de conforto para buscar novos desafios que vão além dos muros da instituição de ensino formal. Daí a necessidade de o



professor trabalhar o currículo de forma horizontal, isto é numa perspectiva interdisciplinar e transversal, de modos a facilitar a integração de saberes sejam eles sistematizados ou da experiência para garantir o desenvolvimento integral do estudante.

Garcia (2000) considera que as transversalidades são modos de se trabalhar o conhecimento, buscando uma integração de aspectos que ficam isolados uns dos outros pelo tratamento disciplinar. Com isso, busca-se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade.

Atendendo ~~à~~ visão do autor acima, pode-se dizer-se que os currículos das instituições de ensino superior, devem ser contextualizados, isto é, ter em conta a realidade sociocultural dos estudante para que o mesmo consiga articular os saberes sistematizados aprendidos nas instituições de ensino formal e os saberes da sua experiência para que a aprendizagem seja significativa, permitindo-lhe resolver problemas complexos que vão surgindo ao longo da sua caminhada profissional em particular e social em geral.

Desta forma, a prática pedagógica dos professores, deve estar alinhada com a transversalidade e interdisciplinaridade, não assumindo um paradigma linear, mas sim permeável para garantir a integração dos conhecimentos e eficiência na aprendizagem dos estudantes. Tal prática, só é possível com recurso aos métodos que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor como o facilitador entre o conhecimento real e o potencial.

Buscando os fundamentos da Escola Nova de acordo com Haydt (2010: ~~p~~229): o

o movimento de renovação pedagógica denominado Escola Nova, recomenda o uso de métodos activos (que apelavam para a actividade do estudante), e sugere que o professor utilize todos os recursos ao seu alcance para tornar o ensino mais ligado ~~à~~ realidade e activar os processos mentais da pessoa que aprende, estimulando o seu pensamento.

Para que os fundamentos da Escola Nova sejam uma realidade, e as competências transversais sejam um factor crucial na formação integral e aprendizagem para a vida do estudante, o professor deve desenvolver actividades didáctico-pedagógicas que reencantem o estudante, levando-o e leva-o a fazer recurso ao pensamento operativo, construindo novas realidades e desconstruindo o paradigma associado ~~à~~ pedagogia da frontalidade que fragmenta o conhecimento, remetendo-o ~~à~~ condição de dependente que recebe os conhecimentos disciplinares de forma linear.

Embora seja essa a perspectiva que se considera adequada e mais justa para ultrapassar os desafios da fragmentação dos saberes nas instituições de ensino superior, nota-se que elas contribuem para a sua legitimação, criando condições para que os estudantes tenham conhecimento sistematizado de Língua Portuguesa, geográficos, matemáticos e outros, mas não



os relacionam com os conhecimentos prévios. Logo, o estudante não desenvolve a capacidade para a aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas. Isso acontece porque a competência não se resume aos conhecimentos acumulados pela ciência que serão utilizados apenas para a realização de provas e certificação dos estudantes no fim do ciclo de uma formação.

Perrenoud (1999: p.36) explica que as competências são importantes metas da formação. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais.

Considerando a perspectiva do autor em epígrafe, nota-se que é necessário que se repense o fazer pedagógico dos professores e o papel do estudante no processo, o currículo escolar, o sistema de avaliação por serem elementos determinantes no processo de formação do sujeito tornando-os críticos, reflexivos e activos para que possam se adaptar aos desafios que a sociedade se lhes vai impor.

Competências e práticas sociais

A formação realizada no contexto das instituições vocacionadas para o efeito não devem estar desvinculadas da realidade social do sujeito aprendente, porque ele é preparado para responder às situações que vão surgindo na vida diária. Por isso, as instituições de ensino de nível superior devem ser as responsáveis na preparação de estudantes com alto padrão de competências, priorizando o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica através de actividades complexas que os desafiam para garantir um melhor ajustamento na sociedade.

Perrenoud (1999) considera que a missão prioritária das instituições de ensino é desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças.

Embora a preocupação do paradigma actual seja conferir autonomia ao estudante e desafiar o professor a desenvolver uma prática pedagógica que atenda as diferentes dimensões da aprendizagem do sujeito, a realidade muita das vezes mostra o contrário, porque muitos professores desenvolvem as suas actividades alinhando-se apenas no ensino que se resume na transmissão de conhecimento por disciplinas que posteriormente são aferidos mediante a aplicação de provas para saber se o estudante está preparado para actuar de forma activa na esfera social.



Giroux (1997), argumenta que “o actual apelo por mudança educacional, apresenta aos professores uma ameaça. A ameaça vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores de oferecerem uma liderança intelectual e moral para seus estudantes”. Assim sendo, para fazer face aos desafios do ensino superior, os docentes universitários devem ser formados numa perspectiva que os torna intelectuais transformadores; isto é, capazes de preparar as novas gerações para serem activos e resolverem problemas que transformam a realidade social.

~~Segundo~~ Perrenoud (1999, p.13), considera que ~~a~~:

A escola continua ~~a pensar pensando~~ os aprendizados em termos de conhecimento por ser o melhor que domina; a escola tem uma abordagem por competências por causa dos contratos didácticos tais como costumam funcionar, é mais fácil avaliar os conhecimentos de um aluno do que suas competências, pois para apreendê-las, deve-se observá-lo lidando com tarefas complexas, o que exige tempo e abre caminho à contestação.

Tal situação acontece porque as instituições de ensino superior assumiram o paradigma ~~de~~ didáctico que está voltada para o treinamento dos estudantes através da transmissão de conhecimento para a realização de exames no fim de um ciclo de formação, para a certificação sem preocupação com a preparação dos mesmos para a vida. Desta forma, o conhecimento não tem significado por não reflectir aquilo que se esperava que os mesmos fossem capazes de fazer ao concluírem o ensino superior.

Conclusão

A educação como processo que consiste na transformação dos indivíduos para enfrentarem com êxito os desafios da sociedade deve ser uma acção desenvolvida com responsabilidade, ~~e~~ profissionalismo e compromisso tendo em conta os objectivos da educação no país. Assim sendo, a formação de professores universitários é uma das maiores produções do Estado Angolano, para garantir a qualidade de ensino ~~deseja neste subsistema~~. Todavia, o professor universitário, é visto como um dos agentes da educação que garante a qualidade da aprendizagem dos alunos quando tem o perfil exigido para o efeito.

Portanto, de acordo com as experiências vividas e as observações feitas durante a actuação no contexto de algumas instituições do ensino superior, nota-se que esta classe constitui preocupação por apresentarem ainda algumas limitações do ponto de vista da preparação pedagógica e científica.



Desta feita, conclui-se que, na realidade, Angola, embora a lei de bases de educação faça referência à preparação de indivíduos altamente qualificados, o contexto mostra o contrário porquanto, a forma de actuação de muitos professores ainda se subordina-se à pedagogia frontal cuja relação professor-aluno é vertical e os conteúdos transmitidos em sala de aula quase não têm ligação com o contexto, daí que haja uma certa dificuldade na sua aplicação para a resolução de problemas quotidianos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, P. (2005). Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores.

Camellas, A. (2004). A formação competencial do professorado: formação continuada e novos rectos organizativos. *Educar*, 27, 87-101.

Fleury, A. C. C. & Fleury, M. T. L. (2000). *Estratégias empresariais e formação de competências. São Paulo: Atlas.*

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, C. A. (2013). *Didáctica do ensino superior*. São Paulo: Atlas. in Sousa, M. N. (2014). *Formação de professores para o ensino superior: professor nota zero, professor nota vinte*. São Paulo: Atlas.

Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*: Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

Haydt, R. C. C. (2010). *Curso de didáctica geral*. São Paulo: Ática

Libâneo, J. C. (2006). *Didáctica geral*. São Paulo: Cortez. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

Leite, D. (2005). *Reformas universitárias: avaliação institucional participativa*. Petrópolis: Editora Vozes

Pacheco, A. J. & Flores, A. M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Comentário [PS12]: Falta aqui qualquer coisa



Formatada: Tipo de letra: Negrito

(1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artemed.

Severino, J. A. (2008). Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Sousa, M. N. (2014). Formação de professores para o ensino superior: professor nota zero, professor nota vinte. São Paulo: Atlas.

Viegas, I. P. A. (1993). Docência universitária na educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira.

~~Fleury, A.C.C. & Fleury, M.T.L. (2000). Estratégias empresariais e formação de competências, São Paulo: Atlas.~~

Formatada: Avanço: Esquerda: 0 cm, Primeira linha: 0 cm

~~Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.~~

~~(1999). Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artemed.~~

Zarifian, P. (1999). Objectivo competência. Paris: Liaisons.

Formatada: Espaço Depois: 0 pto



4

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE O DESENHO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO CURRICULAR

Manuel Afonso manoafonso@yahoo.com.br, 923501443 e

Faustino Bento faustinobento@outlook.com, 926256974

Instituição: INIDE-MED

O presente artigo discute a problemática do desenvolvimento de competências profissionais no quadro de educação escolar, a partir de um olhar sobre o desenho, desenvolvimento e avaliação curricular, como contributo para a compreensão da funcionalidade e articulação das dimensões curriculares (desenho, desenvolvimento e avaliação), na formação de sujeitos em construção social. Com efeito, recorreu-se a estudos bibliográficos que permitiram a produção de conhecimentos sobre a necessidade de se conceberem currículos contextualizados, isto é, com conteúdos vivos, cujo desenvolvimento e avaliação sugerem ter o sujeito em formação como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, realidades educativas como Angola resistam um antagonismo entre teoria comportamentalista e teorias socioconstrutivas, com vantagens para a primeira, onde a desejada funcionalidade e articulação das dimensões curriculares tende, praticamente, à ineficiência. Nesse sentido, defende-se a aposta em metodologias activas e participativas, com intuito de potenciar as interactividades de natureza didáctico-pedagógica, nomeadamente físicas, intelectuais, sociais, afectivas e sensoriais entre sujeitos e estes com os materiais curriculares, para o desenvolvimento efectivo das competências profissionais no acto educativo.

Palavras-chave: cCompetências profissionais; dDesenho curricular; dDesenvolvimento curricular; avaliação curricular; métodos participativos e activos.



Introdução

O presente artigo centra-se na abordagem do desenvolvimento de competências profissionais no quadro de educação escolar, com enfoque curricular baseado em três dimensões tidas como essenciais no acto educativo: desenho, desenvolvimento e avaliação curricular.

Na prática diária, tem sido comum associar-se a competência à qualidade de desempenho do indivíduo relativa à aptidão na resolução de determinados assuntos, ou ainda, na realização de tarefas de diferentes naturezas que lhe sejam incumbidas. Deste modo, compreende-se que a competência diz respeito à aptidão, habilidade ou capacidade de resolver problemas. Todavia, ela pressupõe uma acção que agrega valores não só diante de novas situações da vida profissional, mas, também, aos objectos e à dimensão humana. Ainda assim, competência parece ser muito mais do que simplesmente habilidades e valores, sobretudo se tivermos em conta os fins da educação do Estado angolano, expressos e assumidos através do artigo 4.º da Lei de Bases do Sistema de Educação Ensino, onde, em suma, é defendida a formação integral do indivíduo.

Assim, olhando analiticamente para o conteúdo dos fins da educação referenciados, no caso angolano, pode-se concluir-se que a competência, sobretudo profissional, remete-nos, além dos conhecimentos, para habilidades ou aptidões e valores relativos produzidos ou manifestados no quadro da resolução de uma dada tarefa. Elas requererem outras dimensões humanas, como é caso dos princípios éticos, condição indispensável para uma vida social de paz, concórdia e de bem-estar comum (cf. Antunes, 2010). Nesse sentido, a competência profissional nesse artigo é entendida como uma ~~quintupleta~~ quintuplica constituída por conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética, numa perspectiva de conjunto para o bem-viver com os outros e com a natureza. Pode ser uma miragem social dentro, ganham lugar nas racionalidades sobre o social, económico, político e cultural.

Comentário [PS13]: Não percebo

Na discussão da essência relativa ao tema em abordagem, visando o necessário contributo para a compreensão da funcionalidade e articulação das dimensões curriculares (desenho, desenvolvimento e avaliação), tudo em torno da formação integral de sujeitos em construção social, o artigo comporta ~~itens como os~~ itens, discriminados a seguir:

Chave da educação e significado teórico-prático no quadro curricular



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Historicamente, os Sistemas de Educação e Ensino estiveram ligados ~~às~~ currículos sustentados simplesmente por ~~“C”~~, conhecimentos. Com o tempo, os estudos científicos no campo da educação escolar foram aportando outros saberes que sustentaram a necessidade de os currículos corporizarem, também, outras dimensões humanas como as habilidades e atitudes. O ~~T~~Trabalho de Ralf Tyler, (1950)¹⁶ ~~u~~contribuiu ~~fram~~ significativamente para o surgimento da tríada conhecida por CHA, ou, ~~s~~ simplesmente, ~~conhecimentos, habilidades e atitudes.~~

Todavia, sabe-se que a humanização dos sujeitos requer muito mais do que simples CHA, pois, os pilares da UNESCO (2006) para a educação, especificamente, ~~a~~ aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender ~~a~~ ser, aprender a conviver, requerem do currículo outros elementos estruturantes. Por outro, os Sistemas de Educação e Ensino, como é o caso do ~~a~~Angolano já referenciado, vão demandando a formação integral dos sujeitos em construção social. Na sequência, torna insustentável a continuidade do CHA no desenho, desenvolvimento e avaliação curricular, para dar lugar ao surgimento da CHAVE da educação. Nas discussões académicas, entretanto, existem muitas abordagens teóricas sobre esse assunto, ~~havendo~~ consensos e contradições em determinados aspectos. Todavia, vamos apresentar algumas ideias-chave que parecem ter esclarecido mais ou menos o conteúdo sobre cada um dos seus cinco conceitos: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética.

~~a)~~ **Conhecimentos**

~~b)~~a) _____

Formatada: Espaço Depois: 0 pto

Existem várias perspectivas teóricas em torno desse conceito, ~~fundamentalmente~~ subsidiadas por diferentes percepções filosóficas da abordagem sobre o conhecimento. Sem pretender entrar em definições do conceito, diríamos que ~~o~~ conhecimento apresenta-se como algo sensivelmente natural, produto de um determinado esforço ao longo da vida, quer através da escola ou de documentos escritos, quer na relação do homem com os outros e com a natureza (cf. Vilelas, 2009).

Percebe-se, ~~desse~~ entendimento, ~~que~~ o conhecimento existe sempre em cada um de nós, tanto de forma passiva como activa, dependendo da via como é obtido, e ~~a~~ sua utilização na resolução de problemas. Por isso, tipificável na vida, relativamente ~~à~~ sua significância.

¹⁶ O Trabalho de Ralf Tyler: *Basic principles of curriculum and instruction: Syllabus for Education 305*, publicado em Chicago pela University of Chicago Press.



Contudo, neste artigo, limitamo-nos a considerar o conhecimento de origem curricular, ou seja, aquele que se adquire na abordagem dos conteúdos programáticos dentro ou fora da escola.

Na perspectiva de Vygotsky (1988), os conhecimentos podem ser entendidos como o conjunto de capacidades cognitivas de um indivíduo desenvolvidas durante a aprendizagem de conceitos, teorias, princípios, leis, procedimentos que são úteis ou verdadeiros. Trata-se daquelas capacidades cognitivas que permitem ao sujeito realizar actividades mentais de várias naturezas, como classificar, montar, calcular, ler, observar, interpretar, descrever, perceber, indagar, analisar, classificar, seriar, catalogar, sintetizar, imaginar, abstrair, supor, formular hipótese, contrastar, provar, argumentar, reflectir, assimilar, compreender, adicionar, subtrair, multiplicar, dividir, relacionar, sequenciar, inferir, definir, traduzir, contextualizar, descrever, etc.

Parece perceptível que está em causa um conjunto de habilidades intelectuais ou mentais (Robins, Judce & Sobral, 2012), aquelas que corporizam a estrutura cognitiva do sujeito. Contudo, tais conhecimentos precisam de ser manifestados através de dois níveis de acção que, em princípio, são mutuamente complementares na vida quotidiana ou profissional. Refere-se ao nível mental ou ~~imamente~~ imamente imamente de natureza individual porque endógeno e ao nível transitivo de carácter externo, isto é, a partir de resultados visíveis e ou mensuráveis na relação com os outros e a natureza. Essa relação de cumplicidade entre as actividades mentais e as actividades transitivas (cf. Lobrot, 1995), na convivência com os outros e a natureza, confere validade social aos conhecimentos.

e) — Habilidades

d) b)

Por habilidade, segundo Robins, Judce e Sobral (2012, p. 49), refere-se “à capacidade de um indivíduo para desempenhar as diversas tarefas de uma função”. Para os autores, falar de habilidades significa falar de uma avaliação geral daquilo que um indivíduo é capaz de fazer, e.g., jogar futebol, tocar piano, dançar, falar em público e fazer cálculos matemáticos. Está em causa o saber fazer sujeito em busca de soluções aos problemas se apresentam.

Para Perrenoud (1999), as habilidades podem ser consideradas ~~como~~ dimensões de natureza humana consubstanciadas na capacidade de mobilizar os seus conhecimentos da estrutura cognitiva para pô-los em actividades práticas, cuja meta é a solução de determinadas situações ou problemas. Nesse sentido, as habilidades demandam quase sempre uma transposição do pensamento à acção geradora de resultados, em torno de uma dada situação-

problema. Dito de outra maneira, as habilidades resultam da coordenação motora entre o pensamento e a acção sobre os objectos de diferentes naturezas, visando a produção de resultados que sejam satisfatórios em conformidade com os objectivos propostos.

Existem, todavia, várias interpretações em torno das habilidades que geram diferentes definições, como se apresentam no quadro abaixo:

Quadro n.º 1.º: Outras definições sobre habilidades

Autores	Definições
AURELIO (2004)	Considera as habilidades como um conjunto de capacidades de desempenhar actividade cognitiva ou intelectual, aptidão específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora ²²
DURAND (1998)	Considera as habilidades como <u>conhecimentos</u> que estão directamente relacionad <u>as</u> com a prática do trabalho, mas de modo especialmente transcendente, comparada à simples ou complexa acção motora, englobando a capacidade de saber como trabalhar o conhecimento que se possui e compreender a técnica a ser usada para atingir o sucesso ²² .
BRANDÃO e GUIMARÃES (2001)	Considera as habilidades como um conjunto de capacidades que um indivíduo <u>tem</u> de buscar conhecimentos de diferentes naturezas e fazer uso destes nas questões práticas, produtivas e na resolução de problemas ²² .

Fonte: vários aAutores

Compreendendo o conjunto de definições acima, é possível concluir-se que uma habilidade significa aptidão de uma pessoa parade mobilizar um conjunto de recursos necessários para a realização de uma acção determinada, em busca de determinados resultados a partir dos conhecimentos incorporados na estrutura cognitiva. E, em decorrência, é ainda capaz de gerar novos conhecimentos sobre a acção.



Razão bastante para que os currículos escolares corporizem as várias habilidades necessárias a desenvolver no indivíduo durante o processo de ensino-aprendizagem, de modo tal que, ao concluir uma determinada formação, esteja em condições de apresentar um sistema de capacidades correspondentes a esse nível de escolaridade. Todavia, tais habilidades não parecem ser úteis se o indivíduo não tomar *Atitudes* de natureza positiva perante as circunstâncias quotidianas, pois de nada serve a satisfação de necessidades e interesses tanto individuais, como de determinados colectivos, à margem de atitudes consideradas positivas.

e)c) **Atitudes**

As atitudes estão ligadas à relação entre o sujeito e objecto da qual pode resultar uma apreciação favorável ou desfavorável (Robins, Judce & Sobral, 2012), ou seja, respostas esperadas de uma experiência de vida. Significam o desempenho de preferência positivo, o saber ser, saber estar e o agir com responsabilidade na resolução de problemas, quer ligados ao próprio sujeito individualmente, quer relativo à sociedade ou natureza.

As atitudes são assim manifestações de comportamentos que a princípio devem ser socialmente aceites como comprometimento com as actividades, participação activa, transparência, determinação e persistência, responsabilidade, flexibilidade às mudanças, solidariedade e profissionalismo.

Alinhado na mesma perspectiva, está o posicionamento de Durand citado por Brandão e Guimarães (2001), que –considera a atitude como “dimensão humana intimamente ligada ao juízo sobre a pertinência da acção e a sua relação com a qualidade do trabalho” [incluindo a noção de convivência participativa e solidária com os outros]. A presente ideia do autor ~~nos~~ permite considerar que é a atitude que faz com que um sujeito esteja predisposto a fazer tudo com determinação requerida, ainda que o resultado seja para o benefício de outra pessoa.

Nesse sentido, Robins, Judce & Sobral (2012) admitem a existência de três componentes de uma atitude, nomeadamente cognitivo, afectivo e comportamental. Na sua óptica “encarar as atitudes como compostas de três componentes — cognição, afecto e comportamento — é útil para compreender sua complexidade e as relações potenciais entre atitudes e comportamento” (p. 67). Os autores lembram ainda que esses componentes estão fortemente relacionados, sendo que “a cognição e o afecto, são inseparáveis sob diversos aspectos” (*ibid*).

Quadro n.º 2: Componentes de uma atitude



Componentes	Descrição
Componente cognitivo = avaliação	O aspecto de uma atitude na forma de descrição ou crença acerca de como as coisas são. Ele estabelece a base para a parte mais crítica de uma atitude, isto é, o componente afectivo.
Componente afectivo = sentimento	O afecto é a dimensão emocional ou sensível da atitude e está reflecte-se na afirmação. Finalmente, o sentimento de afecto pode provocar determinado comportamento ¹⁷ .
Componente comportamental=acção	Refere-se à intenção de se comportar de determinada maneira com relação a alguém ou alguma situação.

Fonte: adaptado de Robins, Judice & Sobral (2012, pp. 66-49),

Assim, as atitudes podem ser tidas, tal como afirmam D'Áuria-Tardelli, *et.al.* (2017), como manifestações de um indivíduo ante determinadas situações quotidianas ou não, resumindo-se em tendência de julgar os actos, resultados, objectos em bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis. Uma realidade que ganha sentido nos limites da busca permanente de formas que visam a transformação de tais actos, resultados e objectos a favor da vida individual ou colectiva, e em todas as circunstâncias. Todavia, parece fazerem mais sentido nos marcos de um bem-estar social e com o meio, significando ter valor; logo, a inevitabilidade da sua inclusão e tratamento nos currículos escolares.

d) Valores

Vários questionamentos de natureza binária que colocam o sujeito a decidir por uma, particularmente aquelas do tipo certo ou errado, concordo ou não concordo, bom ou mau, entre outras, diante de uma determinada situação, tanto de natureza individual ou social, ou ainda relativo ao meio ou aos objectos, comportamentos, etc., por norma, implicam respostas que demandam critérios de valor. Um valor sustenta a compreensão das atitudes, a motivação e influencia as percepções dos indivíduos (cf. Robins, Judice & Sobral, 2012).

Valores “são um conjunto de gostos, pontos de vista, preferências internas, julgamentos racionais e irracionais, preconceitos e padrões de associação que determinam a visão de mundo de um indivíduo” (Spranger, 1928, p. 38), corporizando, genericamente, um leque de princípios

¹⁷ Nem sempre a atitude antecede ao comportamento, pois segundo Leon Festinger, citado por Robins, Judice & Sobral (2012, p. 69), “por vezes são as atitudes que seguem o comportamento, e não o contrário. Você já percebeu como as pessoas mudam o que dizem para não contradizer o que fazem?”

que conduzem a vida da pessoa na comunidade, organização, no meio natural, ou seja, onde quer que esteja, sobretudo em situações de busca de soluções para um problema (Barret, 2000).

Falando concretamente sobre valores em organizações, já que a escola também o é, Tamayo (1998: ~~p.~~23) define-os como “princípios ou crenças, organizados hierarquicamente, relativos a condutas ou metas organizacionais desejáveis, que orientam a vida da organização e estão a serviço de interesses individuais, colectivos ou ambos.” E como contêm elementos de julgamento racional ou não (Spranger, 1928, Robins, Judce & Sobral, 2012), pode ~~se~~ afirmar ~~se~~ que os valores são sustentados pela crença do sujeito sobre aquilo que considera correcto, bom, desejável, ou não, tanto para si, sua família, sociedade ou para a própria natureza (Tamayo, 1998, Robins, Judce & Sobral, 2012).

Os valores, segundo Robins, Judce & Sobral (2012), além de ~~possuierem~~~~possuírem~~ dois atributos (i) de conteúdo porquanto determinam o modo de ~~condueta~~~~conduta~~ ou condição ~~existêncial~~~~existencial~~ que é importante e (ii) de intensidade que específica o quanto tal modo ou condição é importante, referenciando Rokeach (1973), também apresentam dois tipos de valores: terminais¹⁸ e instrumentais¹⁹.

Quadro n.º 3: Valores terminais e instrumentais segundo Rokeach

Valores T erminais	Valores instrumentais
1. Uma vida confortável (próspera)	1. Ambição (esforço no trabalho, vontade)
2. Uma vida emocionante (activa e estimulante)	2. Visão ampla (mente aberta)
3. Um sentido de realização (contribuição duradoura)	3. Capacidade (competência, eficácia)
4. Um mundo em paz (livre de guerras ou conflitos)	4. Animação (alegria)
5. Um mundo de beleza (beleza da natureza e das artes)	5. Limpeza, — asseio, arrumação)
6. Igualdade (fraternidade, oportunidades iguais para todos)	6. Coragem (defesa de seus ideiais ideais)
	7. Perdão (capacidade de

¹⁸ Refere-se a condições de existência desejáveis. Estas, por sua vez, se relacionam às metas que uma pessoa gostaria de atingir durante a sua vida (Rokeach citado por Robins, Judce & Sobral, 2012: ~~p.~~139).

¹⁹ Contém os modos preferenciais de comportamento ou meios para se chegar às metas dos valores terminais (*ibid*).



7. Segurança familiar (cuidados com os entes queridos)	perdoar os outros)
8. Liberdade (independência, liberdade de escolha)	8. Ser prestativo (trabalhar pelo bem-estar dos demais)
9. Felicidade (contentamento)	9. Honestidade (sinceridade, ser verdadeiro)
10. Harmonia interior (libertação de conflitos interiores)	10. Imaginação (ousadia, criatividade)
11. Amor maduro (intimidade espiritual e sexual)	11. Independência (autoconfiança, auto suficiência ia auto-suficiência)
12. Segurança nacional (protecção contra ataques)	12. Intelectualidade (intelig-encia inteligência, capacidade de reflexão)
13. Prazer (uma vida com alegria e lazer)	13. Lógica (coerência, racionalidade)
14. Salvação (vida eterna)	14. Afectividade (carinho, ternura)
15. Respeito por si próprio (autoestima auto-estima)	15. Obediência (—ser respeitável, cumpridor dos deveres)
16. Reconhecimento social (respeito, admiração)	16. Polidez (cortesia, boas maneiras)
17. Amizade verdadeira (forte companheirismo)	17. Responsabilidade (compromisso, ser confiável)
18. Sabedoria (compreensão madura da vida)	18. Autocontrolo oe (limites, autodisciplina)

Fonte: Rokeach (1973) citado por Robins, Judce & Sobral (2012: ~~1~~-p-140)

O quadro mostra um conteúdo de elevada importância e uma justificativa para que os actos tendentes à formação dos sujeitos, em contextos educativos, tenham em conta os valores como dimensões humanas inerente ao desenvolvimento de competências profissionais, desde os currículos escolares.

g)e) Ética



Os elementos constitutivos da CHAVE estão intimamente interligados, aliás, não podia ser de outra maneira, pois tratam-se de dimensões humanas. Todavia, nas práticas escolares em salas de aula, produto das várias perspectivas metodológicas, — particularmente aquelas sustentadas pelo comportamentalismo —, — tende-se a trabalhar apenas os conhecimentos ou o CHA. Veja-se que, a ética, por norma, discute os valores que se traduzem em condição de vida para a existência humana — com mais ou menos feliz, mais ou menos realizada, estando fortemente articulada com a qualidade de vida.

Além disso, com a ética buscam-se valores que potenciam a dignidade, liberdade, autonomia, cidadania, enfim, o conjunto de valores terminais que demandam os instrumentais. Nesse caso, quanto mais entendemos a importância da ética para a continuidade sadia do humano, desejadamente qualitativa e integral, melhor poderá ser a compreensão das dinâmicas e complexidades envolvidas em suas relações tanto com outros campos do saber teórico, como das práticas que alimentam à vida humana e em sociedade.

Para Lisboa *et. al.* (1997), a ética constitui valor social que identifica, qualifica e guia os princípios universais e crenças que sustentam as ações do homem no seu quotidiano; ou seja, tudo aquilo que pertence ao bom costume, costume superior, ou ao bom carácter. Diante disso, parece não haver dúvida que, mesmo inconscientemente, a palavra ética já passou a fazer parte da estrutura conceptual do homem comum; pois está quase sempre presente em diálogos entre os membros das comunidades sobre a vida social, económica, política e cultural. Não obstante, Cortina (2003: p. 18) considera que “embora a ética esteja na moda, e todo o mundo fale dela, ninguém chega realmente a acreditar que ela seja importante, e mesmo essencial para viver”. Uma ideia que parece resultar do facto de existirem muitos comportamentos de natureza anti-social em ditas sociedades da modernidade, quer da parte de certas personalidades como figuras do estado, cidadãos comuns, quer de determinados grupos sociais.

Pois, para Cortella (2009: p. 102), “a ética é o que marca a fronteira da nossa convivência [...], aquela perspectiva para olharmos os nossos princípios e os nossos valores para existirmos juntos”. Uma perspectiva compreendida também nos marcos da filosofia onde a ética é considerada um dos seus principais ramos e elemento sempre presente na alma do ser humano; através da qual este conduz os seus actos para o bem comum e em harmonia com a natureza (Chauí, 1998). Por isso, é extremamente importante ter em conta a ética no acto educativo, sobretudo porque deve estar presente nas tomadas de decisões sobre os processos e seus resultados.

Competências profissionais no quadro curricular



Formatada: Tipo de letra: Negrito

A tese assumida na parte introdutória desse artigo relativo à associação das competências à qualidade do desempenho de um indivíduo, quer no exercício das suas funções rotineiras, quer em busca de soluções satisfatórias aos desafios colocados, estende-se ao conceito de competências profissionais. Todavia, tal como também já desconstruído, a lógica da competência, sobretudo profissional, é muito mais do que o simples exercício de funções rotineiras ou a busca de soluções satisfatórias de qualquer jeito.

Tal busca ~~a, pois,~~ deve ser pois, subsidiada por aquilo que ousamos designar por quintetoquinteto, ou seja, a CHAVE constituída por conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética. É a este conjunto que chamamos por competência, tanto no acto da formação académica e profissional, quanto no exercício de qualquer profissional. Neste caso, a CHAVE inerente ao exercício da profissão é aqui denominada por competência profissional. Para Caldeira e Carvalho (2013: ~~p~~43), a competência é:

Uma mobilização, de forma particular pelo profissional na sua acção produtiva, de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas, de maneira a gerar resultados reconhecidos individualmente ou colectivamente- (p. 43)

Procurando perceber a competência profissional dos sujeitos, Zarifian (1996) propõe a articulação de dois momentos que chamou de “tempo de formação e tempo de confrontação com situações reais” (p. 33). Assim, a formação profissional do sujeito devia objectivar sempre o desenvolvimento das competências dos sujeitos em construção social e, para isso, não haveria como tornar inevitável a funcionalidade e articulação desses dois tempos. O que significa cada um desses tempos?

✓ O tempo de formação – que objectiva a assimilação e mobilização de conhecimentos gerais e técnicos pelos formandos, de tal forma que eles possam assumir, de maneira autónoma, a responsabilidade de situações profissionais que os esperam;

✗ O tempo de confrontação com situações reais – que ocorrem no quotidiano do trabalho, não no sentido do modelo tradicional da experiência, mas no sentido de um confronto com a realidade, respeitando os limites necessários, regulamentados superiormente e às particularidades individuais e colectivas em ambientes de trabalho” (ibid).

Formatada: Avanço: Primeira linha: 1,25 cm



Formatada: Tipo de letra: Negrito

✓

Nessa perspectiva, compreende-se que a competência profissionais tal como é aqui apresentada, precisa de atenção desde o desenho curricular, para, desta forma, permitir que os processos de ensino e da aprendizagem gerem desenvolvimento e avaliação curricular, cujas abordagens incluam os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a ética. Partindo da essência conceptual desses cinco elementos estruturantes da competência profissional, pressupõe-se que o sucesso, no seu desenvolvimento, depende, em grande medida, de vários factores estratégicos como a partilha, flexibilidade, contextualização, diálogo, enfim, da participação activa, criativa e inovadora do sujeito em construção social, em todas as etapas dos seus processos de ensino e da aprendizagem. Diante disso, admite-se, ainda que teoricamente, que este constitui um dos caminhos mais prováveis para a garantia do desenvolvimento de potencialidades ao formando, porquanto, procura enriquecer e fortalecer os vários domínios da pessoa humana, tais como (i) as capacidades de acção na busca de soluções aos problemas; (ii) exercitação da sua função profissional em diferentes situações de aprendizagem e em contextos específicos; (iii) desempenhar seu papel social a partir de conhecimentos, experiências, valores, atitudes e os princípios éticos assimilados, durante o acto educativo intencionalmente concebido, pois, como também defendem Caldeira e Carvalho (idem) (2013):

as competências profissionais não devem restringir-se a um simples saber-fazer, para que não resulte em uma prática burocrática, automatizada, que exclua a subjectividade, reflexão e criatividade, mas sim, fazer uso habitual e criterioso da comunicação, conhecimento, habilidades técnicas, raciocínio, gestão de emoções, valores morais e éticos e capacidade de reflectir sobre a prática diária para o benefício individual e da colectividade (p. 64).

Formatada: Avanço: Esquerda: 0 cm, Primeira linha: 1,25 cm

Assim, a competência profissional está associada ao auge relativo do sujeito à sua realização pessoal, ante ao exercício de funções no desempenho de papéis que inclui responsabilidades de diferentes naturezas, dinâmicas e complexidades no campo social, cultural, político e económico. Nesse sentido, Esteves (2009: pp. 38-39) considera três dimensões essenciais de competências profissionais de um sujeito, dentro de uma organização: essenciais, funcionais e individuais.

Quadro n.º 4: Dimensões das competências profissionais

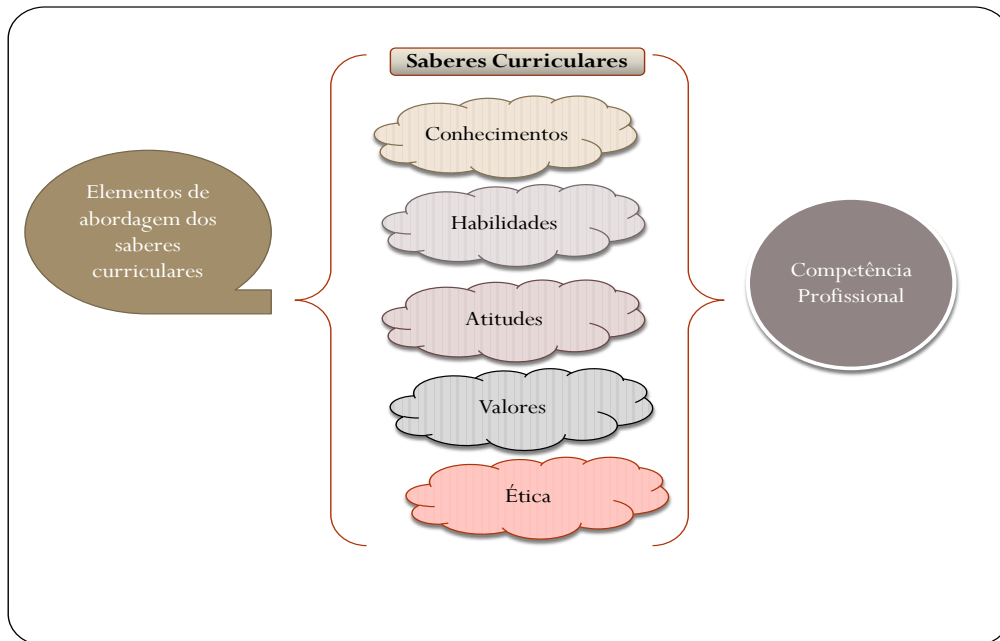
Competências	Descrição
	Expressam a dimensão organizacional das competências,

Essenciais	sendo, portanto, a razão de sobrevivência das empresas. Essa competências essenciais precisam <u>de</u> ser alimentadas e protegidas, pois contribuem como força motora para o desenvolvimento de novos empreendimentos. Estão mais voltadas para o exterior da organização.
Funcionais	Também chamadas de competências colectivas, <u>e</u> estão associadas às actividades <u>—</u> meios e às actividades-fins da organização, ou seja, são as competências necessárias para as funções específicas de cada área de uma empresa, devendo estar presentes nos membros de cada sector
Individuais	Aquelas que levam em consideração as atitudes e comportamentos compatíveis com as atribuições a serem desempenhadas pelos profissionais, como por exemplo, iniciativa, criatividade, habilidade interpessoal, comunicação verbal, liderança, empreendedorismo, empatia e outros

Fonte: adaptado de Esteves (2009)

Portanto, as competências profissionais entendidas na óptica da CHAVE que as instituições de ensino têm a obrigação de desenvolver nos indivíduos enquanto sujeitos em construção social, baseando-se em currículos no tempo e espaço de vida escolar, em última análise, condicionam sobremaneira o desempenho dos profissionais perante o desejado desenvolvimento sustentável dos países. Perante tal realidade, a organização curricular e a sua gestão em sala de aula, precisa de levar em conta os cinco elementos estruturantes da competência.

Figura n.º 1. Componentes da competência profissional



Fonte: vários autores

Currículo e desenvolvimento de competências profissionais

Antes de abordar o que é currículo e sua relação com o desenvolvimento de competências profissionais, vale lembrar que o termo currículo, segundo Schiro (1979) citado por Ribeiro (1979: p.11) “não possui um sentido unívoco; existe, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam”. Sem pretender entrar em discussões sobre a diversidade de definições deste conceito fundamental da educação escolar, pode-se dizer que o currículo constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem.

O currículo corporiza um conjunto de elementos didáticos, pedagógicos e metodológicos de forma combinada, cuja planificação com o rigor requerido objectiva a gestão do processo de ensino-aprendizagem. É na sua base que os profissionais da educação regidos por teorias socioconstrutivistas orientam as aulas socializadores de saberes produzidos e aceites pela humanidade, recorrendo às suas competências profissionais de natureza didáctica, pedagógica e metodológica, cuja meta é o enriquecimento da estrutura cognitiva dos sujeitos em construção social, mediante uma abordagem partilhada de conhecimentos curricularmente determinados.

Trata-se do currículo que, segundo Zabalza (1987) citado por Afonso e Agostinho (2017: ~~p.~~17), é entendido como “um conjunto de pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para alcançar; [ou ainda] conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são consideradas importantes para serem trabalhadas na escola, ano após ano” (p.76). Ribeiro (1999) descreve o currículo “como modelo de organização que estrutura o programa de ensino-aprendizagem, designadamente no que, como e quando se ensina” (p. 15). As indagações deixadas pelo Ribeiro em torno do currículo **têmostão** de ser completas para efectivamente poderem explicitar a essência do currículo hoje, pois, várias outras pergunta nomeadamente como, quando, o que e com quem avaliar, etc., devem ser respondidas no acto da descodificação do conceito currículo. Entram ainda em cena indagações em torno dos saberes constitutivos do currículo relativamente o diálogo entre saberes universais e saberes locais, bem como o tipo e natureza de interactividades envolvidas.

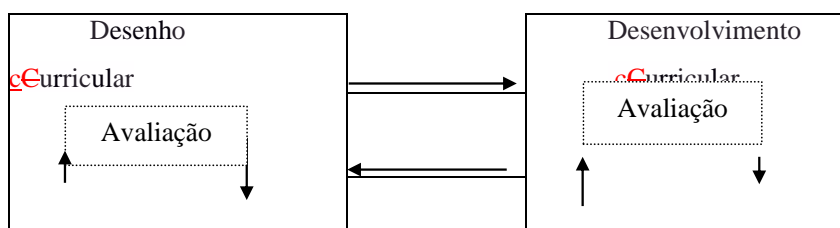
Procurando resumir o entendimento acerca do currículo, retomou-se o quadro de Ribeiro, ao qual introduziram-se alguns elementos constitutivos do currículo.

Quadro n.º 5.Nº: Componentes do currículo

<p>Com mMais frequência</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Lista de disciplinas/matérias de ensino (e respectivos tempos lectivos atribuídos) [concepção mais antiga e mais vulgarizada] • Lista e/ou esquema de conteúdos programáticos em determinado espaço e tempo de formação • Sequência organizada de conteúdos de ensino e da aprendizagem (o que se ensina e se aprende) • Série de objectivos de ensino e da aprendizagem (para que se ensina e se aprende) • Manuais e materiais didácticos (para o professor e/ou aluno) (com que se ensina) • Métodos e processos de ensino (como se ensina) • Métodos e técnicas de avaliação ao serviço de aprendizagem (como e com quem se avalia) • Conjunto de experiências/actividades na escola • Tipos de interactividades necessárias na gestão do currículo (como gerir o processo de ensino-aprendizagem)
<p>Com mMenos frequência</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de ensino e da aprendizagem (quando se ensina e se aprende) • [Legislação escolar] <p>Quais são, afinal, os componentes do currículo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes combinações das componentes anteriores ou, até, esse conjunto de componentes.
--	--

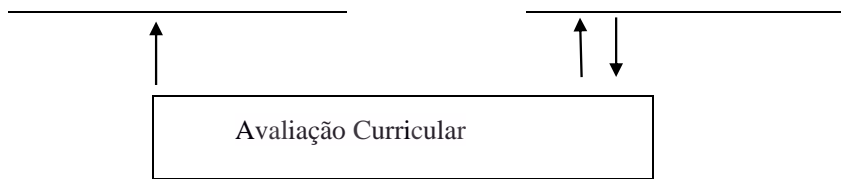
Fonte: adaptado de Ribeiro (1993: ~~p~~-13)



O quadro proposto pelo Ribeiro permite compreender que

duas abordagens diferentes sobre o conceito em análise, uma de natureza *latu senso* e outra no *stritu senso*. A partir da segunda abordagem, mais ligada à parte transitiva, isto é, a mais visível, parece claro que currículo implica concepção, implementação e avaliação. Nesse sentido, está-se diante três elementos estruturantes que Suárez, *et.al.* (2013) designaram por dimensões curriculares. Contreras (1994: ~~p~~-52) considera que dimensões “são maneiras de abordar o processo de teorização curricular e o currículo”, quando para Fernandes (2000: ~~p~~-8) são “manifestações do processo curricular, a forma em que se expressa e se concretiza”. Suárez (2013: ~~p~~-189), apontam o desenho curricular, o desenvolvimento curricular e a avaliação curricular, como sendo as três dimensões fundamentais do currículo.

Figura n.º 2.1: Dimensões curriculares



Fonte: Suárez (2013: 18, p.18)

a) **Desenho curricular**

Esta dimensão, segundo Suárez *et al.* (2013: 19, p.19), “-traduz o ideário educativo a uma possibilidade de realização e a relação entre a intenção e a acção. Expressa os interesses da política do Estado plasmados na política educativa, para a sua concretização na formação para a cidadania e profissional nas instituições escolares [...]”. Trata-se do processo de concepção e elaboração do currículo que, para Emanuel (2017), deve responder às exigências de formação dos alunos desde os ideais expressos em documentos oficiais.

Com o efeito, Senai (200: 2, p.93), explica que “o desenho curricular é o perfil profissional estabelecido na Política Educativa e detalhado na Política Curricular feito pelas entidades hierarquicamente superiores do comité técnico-sectorial ou ministerial”.- Significa descrição daquilo que deve ser realizado no campo da educação, desde a ideologia reinante num determinado Estado e através das escolas, visando a qualificação daqueles que estiverem em formação. É nesta dimensão curricular em que se criam as condições didáctico-pedagógicas para aquilo que se espera alcançar e como alcançá-lo, expressando claramente os conhecimentos,



Formatada: Tipo de letra: Negrito

habilidades, atitudes, valores e os princípios éticos, ou simplesmente a CHAVE da educação que se pretende desenvolver nos sujeitos em construção social.

É neste momento da efectivação prática da política educativa, dado que o currículo é o miolo da prática educativa (cf. Ribeiro, 1999), em que se identificam os diferentes níveis de aprendizagem para o trabalho docente nas aulas. Com relação a isso, Afonso *et. al.* (2013) sugerem trabalhar-se com três níveis, especificamente nível reprodutivo, nível aplicativo científico e nível aplicativo social dos saberes curriculares, cuja abordagem demanda variedade de interactividades (intelectuais, afectivas, físicas, sociais e sensoriais) com os materiais curriculares.

Todavia, Emanuel (2017) chama a atenção relativamente à essa primeira fase da concretização prática da política educativa, na medida em que, em alguns casos, parte-se para o desenho curricular sem antes diagnosticar a realidade objectiva desde a escola, procurando “identificar os problemas e as necessidades do contexto” (p. 41). Por norma, predomina a tendência de se partir imediatamente para a formulação de objectivos que dá lugar a identificação e selecção de conteúdos sem que haja grande preocupação pelo diálogo necessário com as realidades culturais, experiências socioeconómicas e políticas.

A prática, em matéria sobre o currículo, sugere que quando o diagnóstico é suplantado no desenho curricular, criam-se as condições para a descontextualização dos saberes que se tornam mortos com implicações para a qualidade educativa. Em decorrência disso, as outras dimensões curriculares tornam-se praticamente incapazes de preencher o vazio, dando lugar à aprendizagens não duradouros porque alimentados por saberes sem vida devido a sua descontextualização.

Nesse sentido, compromete-se, igualmente, o desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes, contanto, como afirma Florianópolis (2013, p. 552), “o método proposto para a elaboração do desenho curricular da oferta formativa tem uma relação directa com os campos que compõem o perfil profissional baseado em competências, o que facilita a tradução de um para o outro”. Procurando desenhar um currículo que em grande medida satisfaça as necessidades e interesses do Estado, expressos através dos objectivos educacionais e da política educativa, Preto (2014, p. 47) sugere ter em atenção vários factores, dentre os quais, os seguintes: t

Formatada: Avanço: Primeira linha: 1,25 cm



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Teorias de aprendizagem; teorias de prática profissional; valores humanos (pessoais e sociais ou colectivos), morais e ético-sociais e profissionais; expansão constante da base de conhecimento; profissionalismo como perfil de saída; desenvolvimento das TIC's e das novas tendências; os aspectos históricos, culturais e políticos do país; transparência e responsabilidade (p. 14).

Além disso, Florianópolis (2013) considera que o desenho curricular para uma oferta formativa que objectiva um perfil profissional de excelência porquanto geradora de competências requeridas, carece de compreensão e implementação de várias fases do processo, nomeadamente “análise do perfil da qualificação profissional; definição dos módulos que integrarão a oferta formativa; definição das unidades curriculares relativas aos módulos; organização interna das unidades curriculares; organização do itinerário formativo; elaboração do plano de curso; e controle da qualidade” (p. 557).

Formatada: Avanço: Primeira linha: 1,25 cm

Todavia, enquanto o desenho curricular não for discutido no quadro da flexibilidade necessária em relação ao reconhecimento das particularidades individuais, na base da contextualização de forma a garantir a participação activa, criativa, crítica ou reflexiva dos sujeitos em construção social, dificilmente seus propósitos serão alcançados como desejado. Por outro, no acto de proceder o desenho curricular, é ainda necessário que se tenha em conta a existência de saberes requerente de uma abordagem transversal, como via não só de atender a interdisciplinaridade no seu tratamento didáctico-pedagógico, mas, também, da redução do número de disciplinas em currículos sobretudo de natureza multidisciplinar, porquanto, objectiva o aumento das possibilidades para poucas disciplinas no plano de estudo. Um procedimento que favorece ao aumento das cargas horárias efectivas do leque das disciplinas eleitas para o plano curricular.

b) — Desenvolvimento curricular

e)b) —

Esta dimensão é de carácter operacional do conjunto de tarefas didáctico-pedagógicas, visando o alcance dos fins da educação escolar. É precisamente a fase em que, professor e alunos, através dos métodos e técnicas de ensino aliadas aos métodos e técnicas de avaliação, concretizam aquilo que está desenhado para o processo de ensino-aprendizagem (Pérez, 2004). Para Suárez *et al.* (2013), o desenvolvimento curricular é “a fase em que se desenvolve o processo educativo e como parte deste, o processo de ensino-aprendizagem, é quando o currículo

Formatada: Avanço: Primeira linha: 1,25 cm

Formatada: Avanço: Primeira linha: 1,25 cm



Formatada: Tipo de letra: Negrito

cobra vida e, em grande medida, se materializam os fins do projecto social e da política educativa” (p. 32). Nesse sentido, Pacheco (2005) considera que d:

Desenvolver um curricular é participar num processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico. (p. 49).

É precisamente nesse momento em que a profissionalidade do professor é posta à prova perante a necessidade de tornar em efectivos os processos de ensino de saberes programáticos, ou seja, a fase da educação escolar em que se efectiva a interacção aluno-aluno e aluno-professor, com base nos conteúdos escolares. Como afirma Emanuel (2017), n

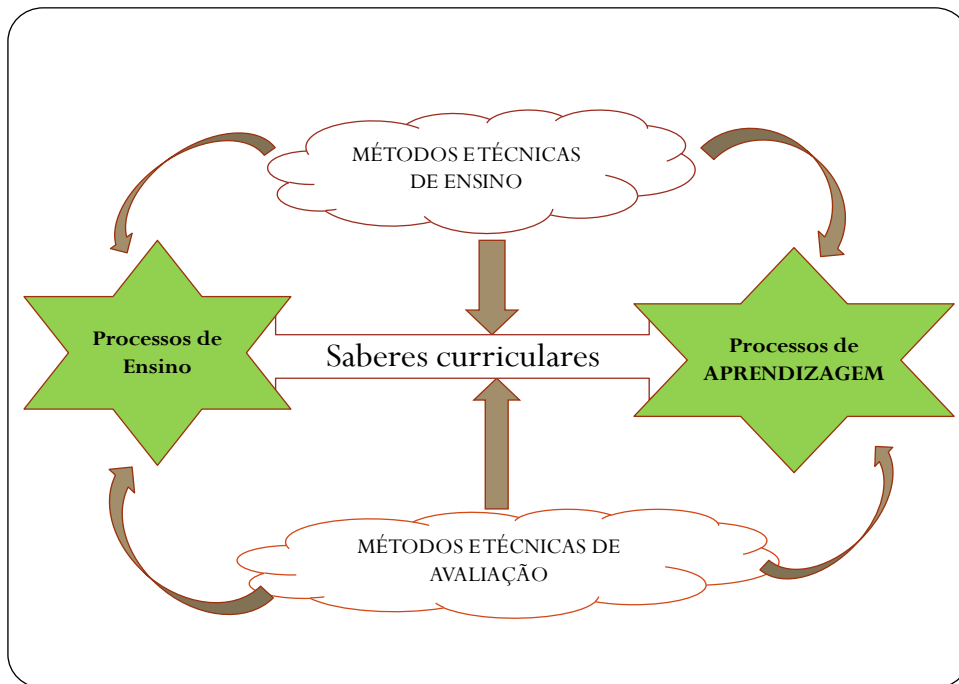
Nesta dimensão do currículo, impera a necessidade de se atender as características concretas e específicas da realidade contextual, pois, na base disso, poder-se-á fazer correcções e adequações capazes de favorecer o seu aperfeiçoamento ou enriquecimento constante; uma possibilidade, entretanto, praticamente ausente em países cujos sistemas de educação primam pelos currículos fechados, ou seja, concebidos do topo para a base. (p. 42).

Formatada: Avanço: Esquerda: 0 cm, Primeira linha: 1,25 cm

Nesse sentido, as adequações para o aperfeiçoamento devem dizer respeito à transformação efectiva do ensino em aprendizagem, numa dimensão comparada com o que acontece em relação ao milho ou ao bombom quando levado à moagem. No processo da transformação do milho ou do bombom em fuba²⁰, o desperdício é quase nulo na óptica do cliente porque este fica com a sensação de que são levadas de volta as mesmas quantidades de fuba comparativamente à quantidade de milho ou de bombom levada à moagem, quando na verdade, parte da sua fuba fica na moagem. Significa que, no caso prático da transformação do ensino em aprendizagem, através dos conteúdos programáticos, a preocupação do profissional da educação em sala de aula devia ser a de criar condições didáctico-pedagógicas, para potenciar que o aluno pudesse aprender quase tudo da aula, dando margem para incluir até aspectos que vão além do planificado. Para tal, necessita diversificar não só os métodos e técnicas de ensino, mas também os métodos e técnicas de avaliação, envolvendo o próprio sujeito em construção social em situações de aprendizagem e, desta forma, fazer com que o processo de ensino-aprendizagem favoreça o desenvolvimento d suas competências.

²⁰ Fuba: f - Farinha.

Figura n.º 32.: Relações necessárias no desenvolvimento curricular



Fonte: adaptado de Afonso e Simão (2018)

Olhando o desenvolvimento curricular com base nessa perspectiva, acredita-se ser um procedimento de promoção da ocorrência de inúmeras interactividades como garantia de desenvolvimento da CHAVE da educação. Trata-se de interactividades como a intelectual, física, social, afectiva e sensorial, geradas, sobretudo, em aulas participativas e activas, onde se buscam soluções à situações-problemas de aprendizagem.

Quadro n.º 6.4. Descrição das interactividades no desenvolvimento curricular

Interactividades	Descrição
Intelectuais	Estão associadas à construção do conhecimento, pois subjazem da busca de solução ao problema proposto que implicam, necessariamente, a mobilização de recursos cognitivos assimilados e acomodados na estrutura cognitiva do aluno, gerando, mais ou menos, outros recursos

	cognitivos durante a realização de múltiplas operações mentais. Por outro, o pensamento lógico, criativo, inovador e crítico, identificam-se com as habilidades mentais decorrentes dessas interactividades <u>ao</u> nível da estrutura cognitiva do sujeito;
Físicas	Decorrem da manipulação de diversos materiais didácticos e pedagógicos a disposição dos actores da aula, durante a realização das operações necessárias à produção da solução para a situação-problema proposta;
Sociais	São tipicamente decorrentes das relações humanas que se estabelecem enquanto se resolvem as situações-problemas no processo de aprendizagem. Isto porque os processos de ensino e da aprendizagem que informam a realização do conjunto de operações, quer de natureza mental como física e afectiva, não só têm lugar num meio social, mas também; porque implicam relações interpessoais de diferentes dimensões entre alunos e estes com o professor.
Afectivas	Consistem no conjunto de manifestações de ordem psicológica que variam em grau e intensidade, tanto do lado do aluno como do professor, dependendo dos níveis de satisfação ditados pelos processos e resultados das actividades de aprendizagem, em torno da situação-problema. Trata-se da variedade de emoções, sentimentos, desejos, alegrias, frustrações e outras, em função dos sucessos ou fracassos gerados pela busca de soluções esperadas, para a situação-problema da aprendizagem proposta;
Sensoriais	Trata-se das sensações que experimentam com sucesso ou insucesso em busca de soluções de situações-problemas de aprendizagem, principalmente geradas pela visão e audição

Fonte: **adaptado de Afonso e Agostinho (2018)**

Essa perspectiva, entretanto, remete-nos às para as tendências pedagógicas progressistas e as teorias socioconstrutivistas que consideram o aluno como sujeito activo, com experiências e histórias de vida própria. Relativamente as teorias socioconstrutivistas, vale recordar os cinco princípios do construtivismo sugeridos pelo Brooks & Brooks (1997) citados em Despresbiteris e Tavares (2009: :-p-44), designadamente:

- ✓ Propor problemas relevantes e significativos [para os alunos resolverem];



Formatada: Tipo de letra: Negrito

- ✓ Estruturar a aprendizagem em torno de grandes conceitos e conceitos mais específicos [e factos, leis, teorias, princípios científicos];
- ✓ Buscar e valorizar o ponto de vista do educando;
- ✓ Adaptar o currículo para atingir as necessidades [e interesses de aprendizagem] do aluno;
- ✓ Avaliar a aprendizagem [para a aprendizagem] do aluno no contexto do ensino. (p. 44).

Logo, o desenvolvimento curricular como etapa fundamental da efectivação das políticas educativas de Estado, visando o desenvolvimento de competências particularmente dos níveis de ensino que formam profissionais, requer observância rigorosa dos procedimentos didáctico-pedagógicos que considerem a partilha de responsabilidades entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; a flexibilidade e diferenciação na abordagem dos conteúdos; o carácter científico, crítico, criativo e inovador; a transversalidade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, bem como a multidisciplinaridade controlada e, fundamentalmente, a contextualização dos saberes curriculares.

d)c) **Avaliação curricular**

A avaliação curricular é uma dimensão transversal no quadro da educação escolar, porquanto faz parte do desenho e do desenvolvimento curricular. Recorde-se que é defendida a sua presença antes mesmo de se proceder ao desenho curricular na condição do diagnóstico situacional, utiliza-se a avaliação curricular para se determinar o mérito e a utilidade do próprio currículo (Guba & Lincoln, 1981).

É praticamente o elemento fundamental do desenvolvimento, funcionando como processo em si mesmo, mediante a articulação entre seus procedimentos metodológicos com os do ensino, como mostra a **Fig. n.º 32.**

No processo de desenvolvimento das competências profissionais a partir do currículo a avaliação constitui um mecanismo ou ferramenta de busca de conhecimento sobre os avanços e estagnações relativas à aprendizagem. Socorrendo-se da diversidade de actividades de aprendizagem que são, ao mesmo tempo, actividades avaliativas, a avaliação curricular funciona como revelador dos níveis de desempenho dos indivíduos, perante a produção de resultados explicitados.

Comentário [PS14]: Verificar se é mesmo a 3, houve mudanças na numeração das figuras

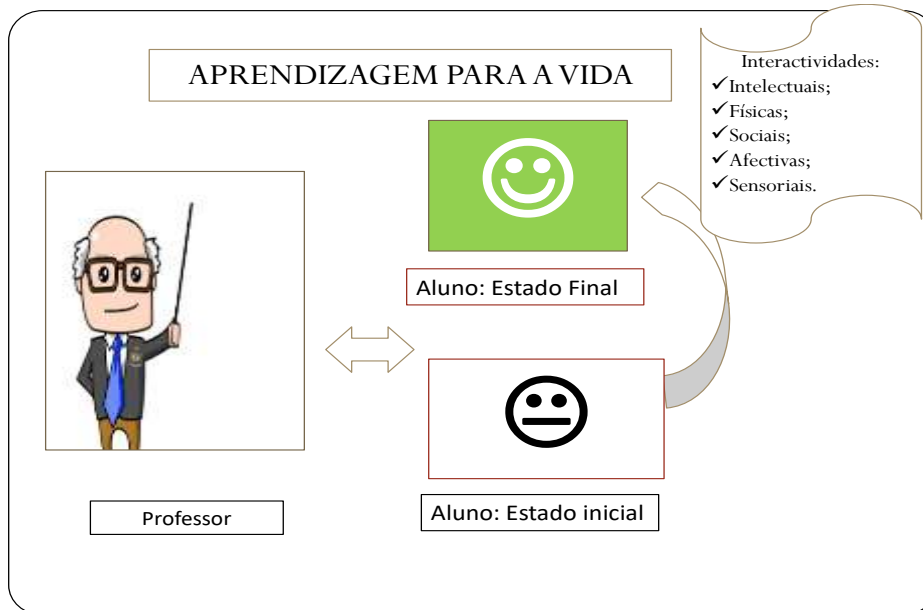


Nesse sentido, a avaliação curricular vale-se da comparação entre o desempenho esperado e produzido pelos sujeitos de aprendizagem, incluindo o desempenho do professor e a qualidade do próprio currículo relativamente aos conteúdos e procedimentos de ensino e da aprendizagem. Tal comparação, entretanto, carece da utilização de critérios de avaliação, constituídos por critérios de processo e critérios de resultados. Os critérios de processo identificam-se mais com as actividades imamantesimantes do sujeito, enquanto os critérios de resultados com as actividades transitivas.

Deste modo, é possível a valoração de resultados produzidos pelas actividades imamantesimantes, das quais dependem, mediante a captação de evidências sobre a presença ou não da aprendizagem em causa. Todavia, a avaliação curricular como processo, demanda a realização de uma diversidade de actividades, quer de natureza meramente reprodutiva, quer de carácter aplicativo, que se subdividem em duas categorias, designadamente aplicativo científico e aplicativo social (cf. Afonso e Agostinho, 2018).

Porque estamos a falar-falando em desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação curricular deve estar mais voltada ao nível de aplicação científica e nível de aplicação social, na base de conteúdos devidamente contextualizada, e com carácter de processo. Feita mediante o envolvimento dos próprios sujeitos em construção social, garantindo que as interactividades intelectuais, físicas, sociais, afectivas e sensoriais se ponham de manifesto durante os processos de ensino e da aprendizagem, para, deste modo, promover-se o desenvolvimento da CHAVE nos futuros profissionais. É a isso que vamos chamar por aprendizagem para a vida ou duradoura.

Figura n.º 43: Aprendizagem para a vida



Fonte: **vários a**Autores

Tendo em conta ao conteúdo da figura, percebe-se que o desenvolvimento de competências profissionais na sua relação com o currículo demanda, evidentemente, uma planificação que objectiva a gestão de aulas na base da avaliação curricular ao serviço de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios éticos, através da multiplicidade de interactividades no desenvolvimento curricular.

Considerações finais e recomendações

Após a abordagem dos principais itens deste artigo, cabe ressaltar que o currículo como ferramenta de trabalho das instituições escolares só faz sentido, hoje, se desenvolver competências profissionais dos sujeitos alunos em construção social. Esta é a função social da escola, porquanto razão de ser da oferta formativa preconizada nas políticas educativas de um Estado.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que as três dimensões, desenho curricular, desenvolvimento curricular e avaliação curricular, estejam efectivamente articulados e funcionais na formação de sujeitos em construção social, procurando fazer com que o currículo incorpore



dinâmicas de acção educativa, cujos procedimentos sejam de partilha de responsabilidades entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, devem implicar a flexibilidade e diferenciação na abordagem dos conteúdos; o carácter científico, crítico, criativo e inovador; a transversalidade, transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, bem como a multidisciplinaridade controlada e, fundamentalmente, a contextualização dos saberes curriculares.

Com esses requisitos, os processos de desenvolvimento de competências passam a assentar-se em conteúdos vivos, porque contextualizados e tratados com métodos participativos e activos, onde o sujeito em construção assume um papel de protagonista do processo de ensino-aprendizagem. E, nesse sentido, potenciam as interactividades intelectuais, físicas, sociais, afectivas e sensoriais entre os sujeitos em construção social e estes com os materiais curriculares

A observância de um conjunto de procedimentos que levem à construção de currículos como aqui é sugerido, revela-se com caminho rumo a qualidade educativa, factor-chave e papel social das instituições de ensino. Contudo, realidades educativas como Angola, as suas práticas educativas em torno do currículo (desenho, desenvolvimento e avaliação) sugerem a existência de algum antagonismo entre as teorias socioconstrutivistas que sustentam a perspectiva acima e a teoria comportamentalista, onde a prova, ainda é o instrumento privilegiado.

Logo, o desejo de ver práticas educativas que produzam resultados de qualidade, ou seja, que desenvolvam efectivamente competências profissionais dos sujeitos em construção social para o desenvolvimento sustentável do país, pode ter no conteúdo desse artigo, um grande contributo para a funcionalidade e articulação das dimensões curriculares.

Referências bibliográficas

- Anderson, T.R., and Rogan, J.M. (2011, pp. 68-76). "Bridging the educational research teaching practice gap: Curriculum development, Part 1: Components of the curriculum and influences on the process of curriculum design", *Biochemistry and Molecular Biology Education*, vol. 39(1) (pp. 68-76).
- Akker, J. (2003, pp. 1-10). "Curriculum perspectives: an introduction", in *Curriculum landscape and trends*, J. Akker, W. Kuiper, and U. Hameyer, Eds., Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Antunes, C. (2001). *Como desenvolver competências em sala de aula*. Ed. Vozes. Petrópolis.



Aoki, T. (1986, pp. 27–44) Interests, knowledge and evaluation: Alternative approaches to curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Theorizing*.

Aurélio, B. H. F. (2004). *Dicionário da língua Portuguesa*. 3ª Edição Revista e argumentada. Lisboa: Editora Positivo.

Bennett J., Lubben, F. and Hogarth S. (2007, ~~pp. 347–370~~). Bringing Science to Life: A Synthesis of the Research Evidence on the Effects of Context-Based and STS Approaches to Science Teaching”, *Science Education*, vol. 91(3) (~~pp. 347–370~~).

Bradley, L. H. (1985). *Curriculum leadership and development handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brandão, H. P. Guimarães, Tomás de Aquino (2001). *Gestão de Competências e Gestão de Desempenho*. *Revista RAE, FGV*, v.41, n.º 1, ~~Jan./Mar.~~ In Remuneração por Competência: uma Alternativa de Remuneração Variável para o Empregado de Marcello Vinicius ~~Doria~~ Dória Calvosa _____ *Et al* artigo disponível em https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos05/341_Remuneracao.pdf, visitada ao 19 de ~~J~~ Julho de 2018, ~~12h:34~~.

Barret, R. (2000). *Libertando a Alma da Empresa: como transformar a organização numa entidade viva*. CULTRIX--São Paulo.

Cealdeira e Cearvalho (2013). Educação emocional em contexto escolar. In “O Portal dos Psicólogos”. Consultado a 24 de Julho de 2018 (pdf), disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0296>.

Chauí, M. (1998). Ética e Violência, Colóquio e Interloquções, in Artigo “Ética e violência” de Oliveira, Caroline Ramos de. Disponível em <http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/15795-15796-1-PB> (pdf), consultado aos 23 de Julho de 2018, ~~15h:40~~.

Cortella, M. S. (2007). *Qual é a tua Obra?*. 6.ª ed. Vozes — Rio de Janeiro.

_____ (2009). *A escola e o conhecimento : fundamentos epistemológicos e políticos / Mario Mário Sergio Sérgio Cortella*. – 13. Ed. Cortez – São Paulo.

~~DENISE~~ Denise D'Aur.-T., *et.al.* (2002). ~~-in-~~ *Da Escola à vida em Sociedade: O Valor da Convivência Democrática*. de VINHA, Telma. Artigo disponível em <http://www.gostinhodeleitura.com.br/uploads/booma/pagina/622a69f13a617e8eeaf9c9b585ff965c> (pdf), consultado aos 19 de Julho de 2018, ~~12h:30~~.

Durand, Th. (1998). *Forms of incompetence*. In: *Fourth International conference on Competence-Based Management*. Oslo: Norwegian School of Management.



- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Emanuel, V. G. (2017). *A História no Currículo do Ensino Primário Angolano: Uma Análise aos Programas das 5.^a e 6.^a classe*. Angola. ISCED/[Luanda](#)~~LUANDA~~.
- Esteves, J. M. (2009). *Ironia e Argumentação*. Portugal: Livros LabCom.
- Feldmann, M. G. (Org.) (2009). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. Senac ~~—~~ São Paulo.
- Ferreira, A. B. de H. (2007). *Dicionário Descritivo da língua portuguesa*. Editora positivo Curitiba.
- Glatthorn, A. *et al.* (2012). *Curriculum leadership. Strategies for development and implementation*. Sage.
- Genebra, F. P. C. E. U. (1996). *Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor*. In *Idéias* (Fundação para o Desenvolvimento da Educação. ~~Sao~~[São](#) Paulo, Brasil.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hronec, St. M (1994). *Sinais Vitais: usando medidas de desempenho da qualidade, tempo e custo para traçar a rota para o futuro de sua empresa*. São Paulo: Makron Books.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. International Encyclopedia of Unified Science, Vol. II, n.º 2. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lisboa, Lázaro Plácido (Coord.) FIPCAF (1997). *Ética geral e profissional em contabilidade*. 2.^a ed. Atlas ~~—~~ São Paulo.
- Lobrot, Michel (1995). *Para que serve a Escola*, Terramar, Lisboa.
- Lotta, Gabriela (2002). *Avaliação de Desempenho na Área Pública* (pdf). ERA-eletrônica. Consultado ~~em~~ [em](#) 23 de Janeiro de 2015.
- Monteiro, Emanuel Alberto Cardoso (2017). *Processo de Revisão Curricular no Curso de Ciências da Educação: sentidos, compreensões e participação*. Artigo (pdf), disponível em página <file:///C:/Users/INIDE-Bento/Downloads/8025-24517-1-PB->, ~~visitada~~ ~~consultado~~ ao 26 de Julho de 2018, ~~14:30h~~.
- Pacheco (2005, ~~p. 49~~). *Avaliação de Desempenho Profissional*. Brasil (~~p. 49~~).
- Peléias, I. R. (1992) *Avaliação de desempenho: um enfoque de gestão econômica*. Dissertação de mestrado apresentada à FEA/USP. São Paulo.
- Pinar, W. F., & Irwin, R. L. (2005). *Curriculum in a New Key*. The Collected Works of Ted T. Aoki. London: Lawrence Erlbaum.



- Robbins, Stephen Paul (2002) *Comportamento Organizacional*. Tradução técnica Reynaldo Marcondes. 9 ed. Prentice Hall — São Paulo.
- Scriven, M. (1983) *Costs in evaluation: Concept and practice*. In M. C. Alkin & L. C. Solomon (Eds.), *The costs of evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- _____ (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed). Newbury Park, CA: Sage.
- _____ (2005). *The logic and methodology of checklists*. Available from.
- Sales (2012, pp. 13-24). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escolar básica* Curitiba: Editora CRV.
- Caldeira, Sílvia e Cearvalho, Emília Campos de (2013). Entre o bem-estar espiritual e a angústia espiritual: possíveis fatores relacionados a idosos com cancro, *Rev. Latino-Am. Enfermagem* vol. 22 n.º 1 Ribeirão Preto Jan./Feb. 2014, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692014000100028&script=sci_arttext&tlng=pt, consultado aos a 24 de Julho de 2018, 16h:40'.
- Senai (2002). *Histórias e percursos: o departamento nacional do SENAI Brasília*: Universidade Estadual de Campinas.
- Reis, F. J. C., Souza, C. S. E Bollela, V. R., autores do Artigo “SIMPÓSIO: Tópicos fundamentais para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área da saúde. Capítulo IV”. s/local/d.
- Robbins, S. P.; Judge, T. A.; Sobral, F. (2010). *Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro*. Tradução por Rita de Cássia Gomes. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Spranger, E. *Types of Men* (1928). *The psychology and ethics of personality*. Halle: Max Niemeyer.
- Sousa, J. M. *Currículo-como-vida*. In *Educational evaluation and decision making* de M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Stufflebeam, D. L. (1971). Itasca, IL: Peacock. São Paulo.
- Steves, José Manuel (2009). *Ironia e Argumentação: tese de Mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa em 2007*. UNL — Portugal.
- Stufflebeam, Daniel L. & et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Illinois: Peacock.
- Suárez, V. P. et al (2013). *Currículo y Contexto Educativo*. Habana: editorial Pueblo e edición.
- Tamayo, Alvaro. (1998). *Valores organizacionais: sua relação com satisfação no trabalho, cidadania organizacional e comprometimento afectivo*. In *Revista de Administração* (pdf)



disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a02v05n2> consultado aos 23 de Julho de 2018, às 15h:33.

Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction: Syllabus for Education 305. Chicago: University of Chicago Press.

Perrenoud, P. Philippe. (1999). Construir competências desde a escola; tradução, Bruno Charles Magne. Artmed – Porto Alegre.

Vilelas (2009). Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento. 1.ª Edição – Lisboa: Edição Sílabo.

Vygotsky, Lev S. Semenovich. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vygotsky, Lev S. Semenovich; Luria, LURIA, Alexander Romanovich; Leontiev, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2.ª ed. Itasca, IL: Peacock. São Paulo.

Zabalza, Miguel A. (1992). Planificação e desenvolvimento curricular na escola. Madrid: Asa.

Zarifian, P. (1999). Objectif compétence: pour une nouvelle logique. Paris: Editions Liaisons.



5

ANÁLISE DA SEGURANÇA DAS CONSTRUÇÕES

Autor: Prof. Dr. Eng.º. Luis R. González Arestuche – Professor Auxiliar – Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola – IMETRO – arestucheluis@gmail.com

Resumo

O propósito da Universidade é a formação de profissionais competentes, capazes de enfrentar os ~~reptos~~ crescentes gerados ~~pel~~o desenvolvimento tecnológico. Nessa linha de oportunidades, a melhor forma de articular teoria e ~~prática~~, é desenvolver ~~ndo~~ competências e provocando nos estudantes a vinculação interdisciplinar. O anterior exige uma maior preparação nos professores e novas organizações curriculares, para além da formação profissional, desenvolver perfis comprometidos nas transformações sociais. A natureza complexa deste tema exige níveis de associação entre as diferentes disciplinas, com interacção real baseada na reciprocidade de intercâmbio. ~~Em quanto a~~No que concerne à segurança estrutural, ~~em na~~ Angola ~~de~~ hoje, é ~~alto-elevado~~ o número de edifícios de construção recente, que precisam de uma avaliação estrutural, ante a aparição de situações que preocupam ~~aos~~ cidadãos. O trabalho expõe, em primeira instância, os aspectos teóricos e, em segunda, as experiências na ministração, no IMETRO, das disciplinas Resistência dos ~~M~~materiais I e II e Materiais de ~~C~~onstrução I e II, para as licenciaturas em ~~A~~arquitectura e ~~em E~~ Engenharia ~~C~~eivil, com a integração necessária, a fim de alcançar as competências iniciais nos estudantes ~~que lhes possibilitem definir os possíveis falhos por incertezas associadas as variáveis intervêm nas acções que actuam nos elementos estruturais componentes dos edifícios, e a resistência dos materiais empregados.~~

Palavras-chaves: competências profissionais, segurança nas construções, avaliação estrutural.

Introdução

O estudo das competências profissionais, do pessoal titulado, tem como principal ~~objetivo~~ **objectivo** o fomento da aproximação entre o entorno universitário e empresarial em



temáticas do interesse geral da sociedade ~~noem~~ seu conjunto e do mútuo benefício. Pode assegurar-se que a formação de competências profissionais supera hoje o simples feito da preparação do estudante no ~~entorno-meio-acadêmico-académico~~.

No mundo ~~em~~ que vivemos, o valor do conhecimento junto à informação e ~~à~~ inovação, alcançam um maior reconhecimento e é por isso que as universidades têm ~~de seque~~ preparar ~~se~~ para assumir as mudanças sociais que se acercam, fundamentalmente aquelas relacionadas com a formação científica, ética e política de seus graduados.

~~É-Isto é dizer~~, a sociedade ~~actual~~ está ~~exigindo-a exigir~~ a formação do estudante universitário com uma alta especialização, capacidade técnica e, mais ~~do~~ que tudo, com uma amplíssima formação geral e cultural que lhe permita assumir ou encarar os problemas ~~a que seque~~ enfrentará, no meio que ~~olhe~~ circunda.

A tendência é ~~a~~ de vincular o centro de estudos universitários ~~s~~ com o mundo de trabalho para formar profissionais competentes e comprometidos com o desenvolvimento social de seu país.

Antecedente a ter em conta

Um estudo realizado ~~emna~~ Espanha (Accenture & Universia, 2007) ~~intitulado~~ *As competências profissionais nos titulados. Contraste e diálogo Universidade-Empresa*, determinou a separação, em termos de competências e habilidades profissionais, entre o que as empresas requerem dos recém-titulados e a oferta real dessas capacidades no mercado de trabalho, contribuindo com importantes informações fruto de uma muito rigorosa investigação quantitativa e qualitativa sobre:

O que se entende por competências profissionais e quais são as mais valoradas pelas empresas?

Que tipo de formação relacionada com competências e habilidades profissionais se está ministrando na universidade?

Qual é a visão e valoração que as empresas, os estudantes universitários e o âmbito ~~acadêmico~~ universitário têm sobre o desenvolvimento ~~actual~~ das competências como ~~factores-chaves~~ para a inserção trabalhista?

Sobre a competência profissional

O autor coincide com outros estudiosos do tema, quanto a competência tem duas maneiras de influência, vistos desde a academia. A primeira ~~é~~ uma batalha que ~~se ganha-se~~ nas salas ~~de~~



Formatada: Tipo de letra: Negrito

aula e está relacionada com a preparação e competências no professorado para administrar a transmissão de seus conhecimentos e experiências, a ~~partem~~ com as mudanças operadas ~~a~~ nível nacional e internacional, para desenvolver e potencializar no estudante a necessidade de que os problemas sociais da ciência e a tecnologia, relacionem-se em cada momento, com ditas situações a fim de evitar anomalias que ~~afectem~~ ~~a~~ sociedade. A segunda manifestação dependerá, em maior grau, do recém-titulado, partindo de seu desempenho bem-sucedido e a partir das novas experiências e práticas que irá incorporando.

Comentário [PS15]: confuso

Por outra parte, o enfoque empresarial, a diferencia do docente, tem em conta (Zarifian, 2003) três estados de situação que não devem estar em confrontação:

Comentário [PS16]: não percebo o sentido

Primeiro-~~iro~~estado: ~~t~~Tomada de iniciativa e responsabilidade do profissional nas situações apresentadas.

Segundo-~~estado~~: ~~Mostra~~-~~mostra~~ de uma inteligência prática apoiada nos conhecimentos adquiridos, a fim de serem transformados à medida que aumentem essas situações.

Terceiro-~~estado~~: ~~m~~Mostra de faculdade de mobilização e compartilhamento de desafios, para assumir novas áreas de responsabilidades.

Metodologia

Concepção geral da modelação

Entre as habilidades a desenvolver na formação do engenheiro civil, está a de *modelar*, ~~que~~ considerando as etapas próprias de um *projecto* de construção: a promoção, a concepção, a análise e o desenho, em caso de *projectos* de investimentos novos; quando se tratar de estruturas em exploração, é usual que ante determinadas situações se precise a revisão de elementos e sistemas, geralmente de betão estrutural ou metálico.

Na experiência pessoal do autor, modelar é considerada ~~como~~ uma habilidade de grande complexidade e de altos níveis de generalização.

Existe internacionalmente o conceito de que está dentro das cinco principais macro actividades de um engenheiro civil, mais o difícil está em alcançar no trânsito por todas as disciplinas que conformam a análise-dimensionamento estrutural, que os próprios professores que as ministram, contem com os conhecimentos e experiência acumulada suficiente, e que ~~naem~~ sua visão panóptica e integradora, alcancem que o estudante possa operar com êxito o sistema de conhecimentos brindados anteriormente e apropriar-se desta habilidade, a que se alcança de maneira sucessiva no avanço dos temas abordados e na tão necessária transversalidade, que deverá ser



Formatada: Tipo de letra: Negrito

alcançada ao longo da carreira até que se ministre a última disciplina da especialidade do análise estrutural.

Comentário [PS17]: Frase demasiado longa e algo confusa

Este trabalho, por isso, não é pretensioso. ~~Apenas, se~~ expõe os elementos que ~~demonstram~~ demonstram como é possível alcançar o exposto anteriormente, em condições desiguais para os alunos de um mesmo grupo e em carreiras diferentes, onde se ministram as disciplinas objecto de estudo ~~naem~~ sua mais ampla relação: Resistência dos ~~M~~materiais I e II (RM.I — RMII) e Materiais de ~~C~~onstrução I e II (MC.I — MC.II), nos dois casos I e II Semestres, ~~respe~~ctivamente e vinculadas com os princípios básicos da segurança estrutural.

Estes alunos iniciam sua ~~a~~ctividade de modelar, desde a primeira disciplina, que para o caso em estudo é Mecânica ~~A~~aplicada.

Cenário eleito

~~Realmente tomam~~ Toma-se como base de análise a disciplina Resistência dos ~~M~~materiais I e II, dentro do ciclo básico específico, considerado como o melhor cenário para introduzir o conceito de segurança estrutural, tão necessário em qualquer desenho ou revisão de uma construção (referem-se ~~à~~a nova ou existente, respectivamente). Nas duas disciplinas RM.I e RM.II, ~~o~~ -se desenvolvimento-~~se~~ apoia-~~se~~ na análise dos corpos rígidos em forma de barra e sistemas de barras, submetidos a acções que determinam um nível de diferentes tipos de esforços. Assim se apresentam a seguir os conteúdos gerais temáticos das duas disciplinas, tomadas como ponto de partida do estudo realizado por este trabalho.

~~Resistência dos materiais I e II, e~~ Conteúdos temáticos gerais

Resistência dos ~~M~~materiais I:

Capítulo I — Introdução ~~à~~a disciplina e conteúdo temático

Capítulo II — Tensor das tensões

Capítulo III — Tensor das deformações

Capítulo IV — Relações tensões-deformações

Capítulo V — Esforços axiais

Capítulo VI — Flexão de vigas

Resistência dos ~~M~~materiais II:

Capítulo I — Introdução ~~à~~a disciplina e conteúdo temático

Capítulo II — Cálculo de deslizamentos em vigas



Capítulo III --- Torção

Capítulo IV --- Cisalhamento

Capítulo V --- Juntas

Capítulo VI --- Gráficos de forças interiores em barras no espaço. Estudo da flexão

composta

Capítulo VII --- Critérios de resistência

Capítulo VIII --- Perda da estabilidade em barras comprimidas

Capítulo IX --- Flexão longitudinal e transversal

Disciplinas vinculadas na análise e o dimensionamento estrutural

No caso de IMETRO, as disciplinas para dita especialidade, são as seguintes:

01. Mecânica aplicada --- II Semestre- 1.º ano;
02. Resistência dos materiais I --- I Semestre 2.º ano;
03. Resistência dos materiais II --- II Semestre- 2.º ano;
04. Teoria das estruturas I --- I Semestre 3.º ano;
05. Teoria das estruturas II --- II Semestre 3.º ano;
06. Estruturas metálicas e mistas --- I Semestre 4.º ano;
07. Betão armado e pré-esforçado --- I Semestre 4.º ano;
08. Modelação e análise de estruturas --- I Semestre 4.º ano;
09. Pontes --- II Semestre 4.º ano;
10. Estruturas de madeira --- II Semestre 4.º ano;
11. Betão armado e pré-esforçado --- II Semestre 4.º ano;
12. Reabilitação e reforço de estruturas --- I Semestre 5.º ano;
13. Dimensionamento de estruturas --- I Semestre 5.º ano.

Corresponde para este caso um simples comentário explicativo por parte do autor deste trabalho: -e- é que, normalmente, os currículos, tanto em países em desenvolvimento como os que pretendem alcançá-lo, para esta especialidade se assume ou considera entre 8~10 disciplinas, sendo neste caso treze.

Enfoque do desenho curricular

O enfoque do desenho curricular de um conjunto de disciplinas relacionadas (especialidades), pode considerar que cada uma delas é um subconjunto surto da integração de vários temas, de modo a que os diferentes conjuntos dependam do sistema carreira, que m os integra



a todos. Assim, as disciplinas Resistência dos ~~M~~ateriais I e II ~~juntamente com~~ Materiais de ~~C~~onstrução I e II, constituem o primeiro ~~lugare~~ onde o aluno ~~se~~ enfrenta a difícil tarefa de compreender, ~~de um início (em segundo ano), que à~~ medida que ~~avance~~ os conteúdos avançam vai obtendo ferramentas que lhe permitirão o desenvolvimento de novas habilidades, transitando do mais elementar até ao mais complexo.

Os arquitectos e engenheiros civis projectam construções. Os primeiros dedicados aos edifícios e seus conjuntos, entendendo-se como tal ao tipo de construções que se executam para proteger às pessoas, os animais e as coisas, enquanto os engenheiros civis às chamadas construções civis, que são todas as que restam: estradas, autoestradas, portos, aeroportos, sistemas estruturais diversos, pontes, entre outras.

Todas estas obras surgem a partir das relações estabelecidas entre o responsável pelo projecto, internacionalmente reconhecidos como projectistas gerais, e o resto das especialidades que nele intervêm. Para o caso que nos ocupa, é normal que as obras arquitectónicas sejam dirigidas por arquitectos; e as civis, por engenheiros civis.

Desenvolvimento

Integração das disciplinas (RM.I e RM.II com MC.I e MC.II), relacionando-~~has~~ com a segurança estrutural

Para obter a integração das duas disciplinas, a fim de alcançar a iniciação no estudante sobre os conceitos relativos à segurança estrutural, incorporam-se conteúdos apoiados precisamente na generalização teórica, de maneira simples, para assumir conhecimentos básicos sobre a inter-relação carga-esforço-material, no referido à consideração de coeficientes de redução ou incremento, a fim de ter em conta o método de estados limite e os principais factores de segurança a considerar em uma estrutura.

Comentário [PS18]: confuso

Com o alcance da assimilação destes conhecimentos adiantados, e sem criar desordenes curriculares, introduzem-se em elementar forma, os princípios básicos que ~~he~~ permitem ao estudante, interpretar as razões e possíveis causas que podem provocar a falha de um sistema estrutural determinado. Assim, este processo de generalização teórica através dos níveis em que se foram introduzindo despertará o interesse do estudante, contribuindo para ao alcance de um enfoque sistémico e holístico das disciplinas que recebe em cada semestre lectivo.

Definições vinculadas com a segurança nas construções



Avaliação estrutural: é uma ferramenta de decisão que permite quantificar a segurança de uma estrutura existente, estando ou não em exploração.

Confiabilidade estrutural: a probabilidade de que um sistema cumpra satisfatoriamente em a função para a que foi projectado, durante determinado período e em condições especificadas de operação; assim, qualquer evento que interrompa ou afecte esse funcionamento se denomina enguiço.

Segurança estrutural, factores a considerar

A segurança suporta, em geral, o aumento a curto prazo dos custos, mas este último qual pode reverter-se em ganho nem um prazo maior; e significar, por outra parte, uma importante diminuição de riscos para a saúde e a vida das pessoas e o meio ambiente. Um incremento do custo se compensar será compensado com a diminuição do risco, a partir do estabelecimento de uma adequada relação com o benefício, a qual não será desprezada.

Os factores a considerar (Medina & Ruiz & Babé, 1983)

- Incerteza quanto à resistência dos materiais;
- Diferença e entre a resistência do material suposta e quão real tenha na obra, de acordo com os cuidados, os métodos construtivos e o controlo estabelecido;
- Diferença e entre as dimensões reais dos elementos estruturais que compõem o sistema e as supostas no cálculo;
- Erros e equívocos próprios do cálculo e aproximações inerentes aos métodos de análise;
- Erros de execução plausíveis relacionados com a colocação do reforço na posição indicada nos planos;
- Diferença e entre a forma de trabalho suposta para a estrutura e a de trabalho real;
- Simplificações nos esquemas de análise.

Níveis do desenho



Formatada: Tipo de letra: Negrito

O desenho (dimensionamento) de uma estrutura pressupõe a obtenção de dois propósitos, evitar a destruição ou colapso da construção em ~~termos~~~~é~~~~minos~~ de resistência ou ruptura; e, por outro lado, assegurar o adequado funcionamento dos elementos componentes durante ~~a sua~~~~seu~~ exploração.

Assim, para o alcance da segurança devem ser tidos em conta dois termos: confiabilidade e economia.

Confiabilidade: responsável na indicação da probabilidade de ocorrência de falho em uma estrutura dada.

Economia: para garantir o desenho óptimo e que a estrutura seja confiável e tenha o menor custo possível.

Método de estados limite

Uma estrutura alcança um estado limite quando esta perde a capacidade de resistir às solicitações externas ou se ficar inútil para cumprir satisfatoriamente a função para a qual foi concebida.

Um estado limite é um evento predefinido, cuja ocorrência ~~se evitará~~~~se~~ deve evitar para assegurar a confiabilidade estrutural e o adequado comportamento da construção que se analisa, para a totalidade dos seus elementos ou partes.

Estados limite últimos: são os estados da estrutura que, de ser superados, implicam um risco para as pessoas, geralmente por um colapso total ou parcial da estrutura.

Estados limite de serviço: são aqueles estados da estrutura que, de ser superados, afectam negativamente ~~ao~~~~o~~ bem-estar das pessoas, ou à aparência da construção.

Comentário [PS19]: ??? não percebo no contexto da frase

Avaliação do sistema estrutural, potencialmente em falha

Do ponto de vista da análise estrutural, interessa ~~se~~ ao estudante em idade ~~ao~~~~do~~ início do ~~doe~~ seu currículo docente, sobre aquelas variáveis que afectam ~~ao~~ correcto comportamento de qualquer estrutura, potencialmente em falha, em condições de serviço ou exploração, como também se denomina. A observação anterior suporta à necessidade de realizar comprovações relativas à resistência da mesma, a sua estabilidade, e à magnitude de seus deslocamentos. Além de possíveis provas experimentais, geralmente muito custosas, e é por isso que em ocasiões, as comprovações se realizam sobre modelos matemáticos que proporcionam a informação necessária a respeito de dito comportamento.

Comentário [PS20]: Se é estudante... início do currículo docente??? Não percebo. Aliás não percebo todo o parágrafo.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Determinação do comportamento e propriedades dos materiais

É a principal análise em que se complementam as duas disciplinas analisadas:

Resistência dos Materiais e Materiais da Construção.

Tipicamente, as análises relativas a estados limite últimos requerem comprovações a respeito da resistência e a estabilidade, enquanto os correspondentes a estados limite de serviço dependem de comprovações sobre os deslocamentos (ACI, 318, 2005).

Assim, é como as diferentes normativas expressam o facto, relacionado com a falha ou posta fora de serviço, pois o objectivo é prever sobre o comportamento esperado do material constitutivo, para o sistema estrutural analisado, nessas condições de perigo ou instabilidade; quer dizer, se romperá ou se sofrerá de alterações indesejáveis. Por outra parte, a magnitude dos deslocamentos ante as acções consideradas, permitirão conhecer se os mesmos poderão ou não ser aceites, em condições de serviço.

Sobre os condicionantes estéticos e económicos que envolvem a segurança, ainda os estudantes, do segundo ano, não têm toda a dimensão em conhecimentos para aplicar as técnicas e ferramentas que permitem validar se for apto ou não, em seu uso, uma solução estrutural para um novo desenho ou uma acção de conservação.

Resultados

Habilidades alcançadas

Habilidade: é a capacidade da pessoa em mobilizar o seu saber fazer, com conhecimentos e atitudes para solucionar uma situação ou problema demonstrando a sua competência. Sem dúvidas, as habilidades são adquiridas primeiramente durante o ensino, e depois através das experiências acumuladas e o treinamento profissional.

A habilidade básica a dominar para as disciplinas MC.I e MC.II é identificar e seleccionar materiais e produtos de construção de acordo com as necessidades do projecto.

As habilidades essenciais para a disciplina RM.I e RM.II são que respeitando os postulados da mecânica e a resistência dos materiais, possam obter os gráficos de forças interiores em

Comentário [PS21]: Isto é traduzido, por isso o português muitas vezes não faz sentido!

elementos lineares no plano ou no espaço e avaliar as tensões que se originam nas secções de tais elementos, para com elas desenhar ou revisar, conforme corresponda.

Integração alcançada

O programa curricular anteriormente aplicado não considerava a integração alcançada nos cursos de 2017 e 2018, para as disciplinas RM.II-MC.II e RM.I-MC.I, respectivamente, e para os dois cursos (Engenharia Ceivil e Aarquitectura); e indicava que todos os desenvolvimentos se apoiariam somente pelo método de tensões plausíveis, chegando a determinar o deslocamento que tem lugar ante as diferentes forças interiores que actuam de maneira isolada.

Conclusões

- O principal contributo é que os futuros engenheiros civis e arquitectos vão desenvolver as competências necessárias do método de estados limite, no qual se apoiam as disciplinas subsequentes como Mecânica de Solos.
- A qualidade da docência deve ser considerada como essencial na avaliação do mundo universitário, no que implica ao reconhecimento dos professores e não por critérios academicistas que consideram só o seu saber e as investigações que contribuem.
- A divulgação interna em IMETRO dos melhores referentes teóricos, do país e próprios, e quanto a formação de competências.
- A extensão e melhor desenho curricular das disciplinas, considerando as práticas nas empresas, partindo de objectivos bem delineados, medíveis e compartilhados.
- O redesenho dos programas das disciplinas que ainda não estão baseados na formação de competências.
- O incremento da participação nas actividades universitárias de directores e profissionais do sector empresarial, estatal e privada.

Referências bibliográficas

- ~~{01}~~-American Concrete Institute (2005).-- Requisitos do regulamento para betão estrutural. ACI 318S-05 e Comentário ACI 318SR-05. Farmington Hills, Michigan: ACI.
- ~~{02}~~-Amorim, Rosa B. (2012).-- Competência profissional. Uma revisão bibliográfica. Rio Janeiro: Revista Organização Sistêmica, vol. 1, n.º 1, Jan-Jun.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

~~[03]~~ Centro de Alto Rendimento de Accenture e Universia (2007).— As competências profissionais nos titulados. Contraste e diálogo Universidade — Empresa. Madrid: Portal Universia S.A. CAR e Universia.

~~[04]~~ Hernández, Júlio A. C.; Hernández Juan J. S. (2013).— Betão estrutural. Desenho por estados limite. Tomo I. La Havana: Editorial Universitária Félix Varela.

Formatada: Espaço Depois: 0 pto

~~[05]~~ IMETRO (2013).— Projecto pedagógico do curso de Licenciatura em Arquitectura. Luanda: DTEC Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola.

~~[06]~~ IMETRO (2017).— Projecto pedagógico do curso de Licenciatura em Engenharia Civil. Luanda: DTEC Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola.

~~[07]~~ Macedo, Sheyla M. F.; Caetano, Ana Paula, V. (2017).— A ética como competência profissional na formação o pedagogo em foco. Porto Alegre: Revista Educação e Realidade, v. 42, n.º 2, pp. 627–648. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656078>.

~~[08]~~ Marinho-Araujo, Claisy M.; Almeida, Leandro, S. (2016).— Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. Brasília: Revista Psicologia. Teoria e pesquisa. Vol. 32, n.esp., pp-1-10, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>.

~~[09]~~ Medina, Francisco; Ruiz, Leonardo; Babé Ruano (1983).— *Betão armado*. La Havana: Edições ENSPES.

~~[10]~~ Soriano, Marlene M. R. (s/d).— As qualidades e competências do professor para a formação integral de engenheiros e arquitetos na CUJAE. Mestrado em Ciências da Educação Superior. Menção Docência Universitária e Investigação Educativa. La Havana: Centro de referência para la educação de avanzada-CREAR-CUJAE.

~~[11]~~ Souza, Vanderlei L. de (2001).— A carreira gerencial com base nas competências individuais. Dissertação Mestrado em Administração. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

~~[12]~~ Universidade de Vallalodid (2014).— Apontamentos para uma breve introdução na resistência dos materiais y temas relacionados. Vallalodid: Área de Mecânica de Meios contínuos e Teoria das estruturas.

~~[13]~~ Zarifian, Philipe (2003).— O modelo da competência. Trajetória, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC.



6

REGRAS (IN) — FORMAIS DE JOGO NO MERCADO DE TRABALHO: ENTRE AS ORGANIZAÇÕES E AS PROFISSÕES, QUE PERSPECTIVA?**Manuel Saliulo²¹****Resumo**

Falar de oportunidades no mercado de trabalho, no contexto em que se prende esta reflexão, implica olhar a relação entre as empresas e os diplomados com necessidades de inserção profissional num ambiente de profundas exigências em termos de múltiplas valências e competências consentâneas face à sociedade moderna, que se edifica em complexidade. Pretende-se apresentar uma reflexão, de cunho bibliográfico, que se assenta no pluralismo teórico-conceptual, em torno das regras de jogo no mercado que entrelaçam as relações entre as empresas e as profissões, assim como as abordagens referentes à teoria credencialista e aos “saberes de organização”. Concluiu-se que a competitividade empresarial é um factor pelo qual se assentam-regem as principais expectativas do mercado. Para o mercado de trabalho angolano, segundo o Relatório de Inquérito produzido pelo INE (2017), a população com 15-64 anos representa 47% do total da população. Enquanto a População Economicamente Activa (PEA) constitui a força de trabalho e representa 87% no total da população de 15-64 anos, que por sua vez, na sua maioria (60%), é constituída por pessoas com 15-34 anos de idade. Além disso Outrossim, o mesmo relatório aponta ainda que na PEA, 19% não possui nível escolaridade, enquanto 47% é repartido entre o ensino secundário e o superior.

Palavras-chave: aAbordagem Credencialcredencial; i—Inserção profissional; -m Mercado de trabalho.

²¹ Formado em Sociologia pela Faculdade de Ciências Sociais vinculada à Universidade Agostinho Neto. Docente do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola (IMETRO) adestrando, no 2º ano, as cadeiras de Sociologia das Organizações e Ética Profissional nos cursos de Gestão de Recursos Humanos, Administração de Empresas, Economia e Gestão Pública desde 2014. Tel.: +244923445507; Correio electrónico: chilela08@gmail.com



Abstract

Talking about opportunities in the labor market, in the context of this reflection, implies looking at the relationship between companies and graduates with needs for professional insertion in an environment of deep demands in terms of multiple valences and competences in line with modern society, each more complex, which will be built. It is intended to present a bibliographical reflection that is based on theoretical conceptual pluralism, around the rules of the game in the marketplace that intertwine relations between companies and professions, as well as the approaches regarding credentialist theory and "knowledge of organization." It is concluded that business competitiveness is a factor that is based on the main expectations of the market. For the Angolan labor market, according to the Survey Report produced by INE (2017), the population aged 15-64 represents 47% of the total population. While the Economically Active Population (EAP) constitutes the labor force and represents 87% of the total population of 15-64 years, which in turn, in its majority (60%), is made up of people aged 15-34 years. age. Moreover, the same report also points out that in the PEA, 19% do not have a schooling level, while 47% is divided between secondary and higher education.

Key words: Credencial Approach. Professional insertion. Job market.

Introdução

O interesse pela temática²² emanou de razões que têm que ver com, por um lado, a contínua necessidade de se aprofundar o debate da articulação das questões ligadas ao mercado de trabalho, competências, inserção, competitividade empresarial, emprego e desemprego e, por outro, participar na reflexão dos fenómenos que traduzem os desafios dos *modus operandis* local.

Nota-se, inclusive aos olhos do senso comum, a demanda que se tem registado nos pórticos das empresas promotoras de “vagas” e a grande maioria que recorre a estas “ofertas”

²²A reflexão enquadra-se nas áreas da Sociologia da Empresa e do Trabalho.



têm sido os diplomados que, terminando a formação académica, buscam fundamentalmente pelo um novo ou primeiro emprego²³.

As empresas, quer públicas, quer privadas, são também as responsáveis pela inserção profissional, em função das suas necessidades e estruturas sociais, de modo a atingirem os seus desideratos. Daí que se pautam por um conjunto de credenciais que ditam a inserção de novos trabalhadores, porém, tornando-os num contingente por causa das implicações sociais provocadas pelas regras (in)-formais de jogo dos actores envolvidos.

Por imperativo do pluralismo epistemológico, são apresentados, nesta reflexão, dois olhares em torno do mercado de trabalho – económico e sociológico – e como não há funcionamento de empresa sem quadro de pessoal, afiguram-se também o processo de inserção profissional e os meios que normalmente os indivíduos usam para conseguir um emprego. Por fim, acabou-se por engendrar o paradigma credencialista para compreender todo este processo em torno do funcionamento do mercado de trabalho, das empresas e da inserção profissional.

Enfim, trata-se de uma proposta de análise e compreensão das novas dinâmicas sociais atinentes a empregabilidade, bem como apresentar-se de escopo para futuros projectos de pesquisas empíricas. Por isso, é um exercício que trará consequências positivas de ordem prática, uma vez que, actualmente, as Ciências Sociais cruzam-se no espaço do debate sobre os novos paradigmas para a compreensão do mundo de hoje.

1. Mercado de Trabalho

1.

As abordagens sobre o mercado de trabalho começaram a ser produzidas a partir da Revolução Industrial, isto é, a nova relação que nasce entre as empresas e as “inserções” de novos trabalhadores. É uma temática que não se constitui em objecto de estudo exclusivo da Sociologia, pois, tem sido estudada também por outras áreas do saber (Economia, Psicologia do Trabalho, Gestão, entre outras). Todavia, as principais discussões têm sido levantadas pela perspectiva sociológica e económica²⁴.

²³ Sobre esta matéria, consultar a Lei de Bases do Primeiro Emprego (Decreto n.º 1/06 de 18 de Janeiro).

²⁴ Não pretendemos fazer uma incursão sobre estes olhares ou perspectivas, apenas apresentar o pressuposto em forma de súmula para melhor distinguirmos esta abordagem da sociológica.



Tendo em conta a compreensão predominante²⁵, o mercado de trabalho é entendido como o espaço social onde o conjunto de ofertas e procuras de um emprego se confrontam para uma transacção em função do preço (Oliveira, 2009).

A perspectiva do autor potencia duas situações nas quais se apresenta o mercado de trabalho: oferta e procura (demanda). Quanto à primeira situação de mercado de trabalho, acontece quando existem oportunidades de emprego em maior número do que a sua solicitação ~~por ele~~, ou seja, há excesso de ofertas de emprego por parte das empresas e escassez de candidatos para preenchê-las. A segunda descreve pouca disponibilidade de ofertas de emprego por parte das empresas, mas há um número considerável de candidatos à procura de emprego²⁶.

Grint (1998) faz alusão ~~à~~ existência do mercado de trabalho dual: primário e secundário. O mercado de trabalho primário comporta uma grande massa de homens “altamente qualificados” ou com um nível ~~elevado~~ de educação formal e há benefícios como emprego estável, salários altos, oportunidade de carreira. O mercado secundário é onde o empregado tende a ser desqualificado e a não ter formação superior. Neste mercado os benefícios são poucos, ou seja, o emprego é instável, os salários são baixos, não há segurança no emprego, entre outros – insere-se, nesta discussão, a temática da economia informal.

A perspectiva sociológica do mercado de trabalho teve profundas mudanças através das contribuições de Granovetter e Steiner. Em linhas gerais, a visão sociológica destaca as abordagens das redes de relacionamento da sociologia económica e a perspectiva institucional que passaremos a descrever.

a) A interpretação da sociologia económica; apesar de ser uma teoria cujos estudos estão relacionados com as teorias económicas clássicas do mercado de trabalho, ainda assim apresenta a sua particularidade. Para Granovetter, 1985 (*apud* Oliveira, 2009), o mercado de trabalho é dinâmico e deve ser encarado sob o prisma da busca de oportunidades de emprego pelos trabalhadores e, também, dos meios facilitadores da mobilidade no mercado.

²⁵ Os investigadores alegam que essa e outras possibilidades de compreensão do mercado de trabalho apresentam limitações quando analisadas sob o prisma das relações entre indivíduos e instituições.

²⁶ Analisar o mercado de trabalho no contexto angolano, em particular “luandense”, requer sublinhar os aspectos relativos a uma economia dualista, mas esta abordagem terá maior acutilância no mercado de trabalho formal, onde as qualificações são determinantes, pois as empresas estão com os “olhos” ~~fitados para opostos no~~ crescimento e desenvolvimento numa filosofia de lucro e de sobrevivência. Angola saiu de uma guerra que não só destruiu as infra-estruturas básicas em mais de 85%, como também desarticulou o país. O estudo da População Economicamente Activa (PEA) é imprescindível para a compreensão da actividade económica e melhor planeamento dos recursos humanos para uma política de emprego. Cf., Nzatuzola, João Lukombo (2004). “Desemprego e crise social em Luanda: Um esboço sobre alguns aspectos referentes a população e o mercado de trabalho” (comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, de 16 à 18 de Setembro).



Apresentam-se, ainda dentro da perspectiva sociológica, três meios que os indivíduos utilizam para encontrar um emprego:

- Iniciativa directa; refere-se à candidatura espontânea junto ~~a~~ das empresas com as quais o indivíduo não tem nenhum elo;
- Mediações formais; refere-se aos meios pelos quais são transmitidas as informações de emprego, como os anúncios, as organizações de trabalho, etc.;
- Contactos pessoais; destaca a presença de um intermediário entre o emprego e a pessoa que vai preenchê-lo, a famosa rede de relacionamento.

Este último meio de obtenção de emprego tem sido maioritariamente destacado entre os teóricos, chegando mesmo a afirmar-se que 56% dos postos de trabalhos disponíveis encontram-se por meios informais (amigos, colegas e/ou familiares). As redes de relacionamento facilitam a inserção de muitos indivíduos no mercado de trabalho, porque os laços de confiança são mais representativos e a vantagem financeira não configura o motivo de maior concorrência para determinados postos, uma vez que muitos nem sabem de sua existência (Granovetter, 1985, *apud* OLIVEIRA Oliveira, 2009).

b) A interpretação institucional; a contribuição de valores culturais e sociais, como o nível de qualificação, valores em relação ao trabalho e outros elementos culturais, e a actuação de organizações, são elementos decisivos para a obtenção do emprego.

Steiner reforça a abordagem, trazendo à tona a existência de actores sociais que funcionam como mediadores sociais (nomeadamente os sindicatos, governos, associações, empresas, entre outros). Em cada mercado existe um conjunto de organizações formais que contribuem para uma dinâmica específica. Segundo esta perspectiva, o emprego, as profissões, o mercado de trabalho e, até, a própria empresa não seguem simplesmente a lógica da competência e do mercado, isto é, da oferta e da procura, mas se orientam por regras institucionais (políticas de desempenho, avaliação, gestão organizacional e de recursos humanos).

Para o mercado de trabalho angolano, segundo o Relatório de Inquérito produzido pelo INE (2017), a população com 15-64 anos representa 47% do total da população. Enquanto a População Economicamente Activa (PEA) constitui a força de trabalho e representa 87% no total da população de 15-64 anos, que por sua vez, na sua maioria (60%), é constituída por pessoas com 15-34 anos de idade. Além disso, o mesmo relatório aponta ainda que na PEA, 19% não possui nível escolaridade, enquanto 47% é repartido entre o ensino secundário e o superior.

A taxa de actividade ou taxa de participação da população na força de trabalho é um indicador que espelha em que dimensão a População em Idade Activa (PIA) é economicamente

activa, ou seja, permite avaliar a relação entre a PEA (empregados e desempregados) e a PIA.

~~Sendo Assim~~, os dados apontam para uma taxa de participação na ordem dos 87%, com maior incidência para a área rural.

2. Inserção Profissional

Sempre que se pretender falar sobre a inserção²⁷ profissional é peremptório que se saiba o sentido que este processo tem para o indivíduo sob pena de ~~se~~ incorrer ~~no-sea~~ risco de apresentar e defender uma abordagem que deverá figurar a lista das gratuidades teóricas. Esta vigilância epistemológica remete ~~para a~~ reflexão da representatividade social que representa a inserção para o indivíduo. Ou seja, será que ~~recita-representa~~ para o indivíduo a entrada na vida activa, transição profissional, reinserção profissional, transição escola-trabalho ou outra forma de inserção?

Para Dubar (2003), enquanto construtivista, a compreensão da inserção profissional deve ser vista em contexto socio-histórico, em aspectos individuais e institucionais. O contexto socio-histórico envolve o desenvolvimento tecnológico e industrial, a estrutura demográfica e ocupacional, os níveis de formação dos trabalhadores, a conjuntura económica como forma de acesso ao emprego. No que tange ao aspecto individual, o autor cita alguns elementos como a origem familiar, representações do trabalho, as experiências e expectativas profissionais, as estratégias de inserção, entre outros. O aspecto institucional²⁸ refere-se às regulamentações estatais, às políticas públicas, às políticas de gestão de recursos humanos promovidas pelas empresas, às organizações profissionais e de mediação.

Vive-se hoje um processo de mutações inevitáveis que ocorre quase em todas as esferas da vida social. Este processo afecta o mercado de trabalho e ~~se-repercute-se nem~~ uma segmentação das trajectórias de acesso ao emprego. A problemática das transformações das regras (in)-formais de jogo do emprego ~~se-traduz-se~~ na emergência de novos modelos de gestão e de emprego. Deste modo, nota-se que o modelo de políticas de gestão de trabalhadores²⁹ de uma empresa influencia decisivamente ~~a~~ inserção profissional dos indivíduos (relação causa-efeito).

²⁷ A inserção é um termo que emerge da política para as ciências sociais e, neste novo campo, ela passa a ser encarada como transição de um espaço social para outro, ou seja, a passagem do universo da educação/formação para o mundo do trabalho.

²⁸ Para maior discussão contextualizada e clareza recomenda-se a leitura dos instrutivos vigentes em Angola, ~~nomeadamenete nomeadamente~~ o Decreto n.º 1/06 de 18 de Janeiro, o Plano Nacional de Formação de Quadro e o actual Plano Nacional de Desenvolvimento (2018-2022) relativamente ~~a a~~ matéria que alude as políticas públicas de emprego e ~~a~~ valorização do capital humano.

²⁹ A gestão de trabalhadores ou de mão-de-obra envolve políticas de recrutamento, de promoção, progressão, salarial, formação profissional, etc.

Por exemplo, para Oliveira (2009), as empresas e as suas políticas de recursos humanos constituem-se em elementos fulcrais para análise da inserção profissional, mas nem por isso deixa de focalizar que dentro da perspectiva sociológica o jogo de diferentes actores bem como as mudanças económicas e sociais assumem também um papel fundamental na formação de diferentes modelos de inserção.

O modo de gestão de recursos humanos de uma empresa pode resultar, ainda, na visão de Oliveira, em dois modelos de inserção:

- Inserção profissional qualificante: neste modelo, as empresas decidem apostar no desenvolvimento do seu capital humano, investindo, em formações profissionais e melhorando as condições de trabalho, tudo para que os seus trabalhadores proporcionem o melhor de si, a fim de contribuir para o bom funcionamento da mesma;
- Inserção profissional não qualificante: é tido como o oposto do primeiro por apresentar um conjunto de características divergentes. Neste modelo, as empresas não traçam políticas voltadas para a valorização dos seus recursos humanos e este facto desvaloriza cada vez mais o trabalhador.

Muito se tem falado das experiências profissionais ou de trabalho, que as empresas impõem aos candidatos que queiram preencher as vagas que as mesmas oferecem como parte das regras (in)-formais de jogo do mercado de trabalho. Estas exigências se constituem-se nas regras de jogo vigente no mercado de trabalho e determinam as relações, os interesses bem como as “inserções” nas empresas.

As regras (in)-formais de jogo do mercado de trabalho entre as empresas e as profissões em determinadas situações parecem vituperar as aspirações, mesmo para quem reúne formação ou competência. Por esta razão Vatin (1999: p.252) argumentou que se trata evidentemente de um “projecto cujo absurdo é reconhecido pelos candidatos a um primeiro emprego quando os recusam sistematicamente por uma ‘falta de experiência’ ao qual são precisamente condenados por aquela preferência pela mão-de-obra completa”. De igual modo, embora em outros termos, Freire (2001: p.301) relata que “a relação entre o sistema escolar e o sistema ocupacional tornou-se, nas sociedades modernas, uma das interfaces estratégicas mais decisivas para o desenvolvimento socio-económico”.

Percebe-se a partir destas abordagens, a necessidade de se repensarem as regras (in) formais de jogo entre “as empresas e as profissões”, porquanto a taxa de emprego mede a capacidade da economia de um país em gerar e fornecer emprego para o crescimento de um país. Esta taxa de absorção de jovens e adultos (PEA) poderá traduzir os níveis de aproveitamento dos formandos, particularmente, das e/ou pelas Instituições de Ensino Superior (IES).



Formatada: Tipo de letra: Negrito

Os dados do relatório do INE (2017) revelam que a taxa de emprego, em Angola, da população com 15-64 anos é de 70%, sendo mais elevada entre os homens (72%) do que nas mulheres (68%) e, por outro lado, os sectores de maior empregabilidade são Agricultura, produção animal, floresta e pesca (com 34%), seguidos pelo Comércio (20%), Famílias empregadores de pessoal doméstico (12%), Administração pública e defesa (9%), etc.

Quanto ~~à~~ taxa de desemprego, o referido relatório diz estar na ordem dos 20%, tendo maior incidência na área urbana. No que respeita ao nível de escolaridade, a taxa de desemprego varia de 11% entre as pessoas sem escolaridade para 27% entre as pessoas com ensino secundário ao superior.

Verifica-se ainda que entre a população desempregada, apenas 33% procuram emprego, sendo que 18% procuram pelo novo emprego e 16% pelo primeiro emprego, enquanto a outra cifra diz respeito ~~às~~ pessoas que não procuraram emprego (66,7%), porém, ~~est~~ estão desempregadas.

É preciso avançar que, em nossa opinião, sabemos pouco no que diz respeito ~~às~~ reais cifras da taxa de desemprego pelo facto de não existirem estatísticas inclusivas, ou seja, com cobertura total. Os dados apresentados pelo INE através do seu RIIMS (2017) referem-se ~~às~~ estimativas que se baseiam em metodologias distintas, uma vez que se em 2014 não foi possível determinar com precisão esta taxa através do estudo mais aturado proporcionado pelo Censo populacional, isto faz com que o peso explicativo do RIIMS seja bastante questionado. No entanto, a percepção das pessoas comuns, dos especialistas e dos investigadores (sobretudo Alves da Rocha) é a de que a percentagem de desempregados em Angola é elevada, isto é um facto típico de um país ~~que~~ tenha vivido produtivamente desocupado (devido ao conflito militar) e preso numa economia centralizada no petróleo.

Comentário [PS22]: O que é o RIIMS?

3. Abordagem Credencialista

As abordagens credencialistas sublinham a importância de factores estruturais na formação das oportunidades profissionais. Randall Collins³⁰ e Ivan Berg são considerados os protagonistas desta concepção teórica. Fazem referência ao termo elite³¹ para descrever a atitude que as empresas ou os empregadores adoptam no processo de avaliação dos indivíduos no mercado de trabalho.

³⁰ Foi o autor mais destacado, por isso a maior parte das abordagens apresentadas nesta teoria são de sua autoria.

³¹ Refere-se a grupos que ocupam posições privilegiadas. O estudo das elites inclui a maneira como são recrutados os seus membros e os objectivos que levam em comum.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

O enfoque credencialista, representado principalmente pelos trabalhos de Collins, considera que as pessoas em todas as sociedades buscam riqueza, prestígio e poder. Tanto os indivíduos como as organizações levam à arena espécies diversas de recursos como ferramentas, propriedades, contactos sociais importantes para o avanço da carreira e das suas qualificações profissionais.

Segundo Collins (1979), as instituições formativas consagram credenciais (diplomas, certificados, etc.) aos indivíduos, o que proporciona manutenção ~~do~~ *status* por parte das elites, neste caso das empresas. Este, de facto, é o pressuposto básico desta teoria, ou seja, as empresas ou os empregadores primam pela escolha de indivíduos com maiores credenciais, porque aparentemente parecem ser os mais produtivos, uma vez que está em causa a sobrevivência num mercado cada vez mais competitivo e o desenvolvimento da referida empresa.

Esta teoria sinaliza a subjectividade das regras (in)-formais de jogo ou dos critérios que o empregador utiliza na escolha das qualificações necessárias ao preenchimento de posições sociais bem como ao desempenho das funções nas empresas. Assim, a inflação de credenciais, ou de qualificações, conferindo mais *status*, é que resulta da premissa básica. Portanto, Collins (1979: ~~19~~194) identifica a educação como um “mecanismo fundamental para la diferenciación entre grupos y como institución que ortoga credenciales que permitirám el acceso a los mejores empleos”.

Comentário [PS23]: Não se traduz?

A universidade desempenha um papel inegociável na formação do indivíduo e todo o recurso disponibilizado durante a formação académica pode catapultá-lo ou aliená-lo ~~nao~~ mundo das inserções.

A teoria credencialista é considerada, também, como uma crítica à teoria do capital humano, que sublinha a educação como factor determinante para que se consiga um emprego e se aumente a produtividade. Collins e Berg aludem, por um lado, ~~à~~ pouca importância que se dá à educação como factor ~~ch~~-chave, afirmando que os empregados com maior nível de escolaridade nem sempre são produtivos. Por outro lado, o desenvolvimento das habilidades parece ser obtido frequentemente mais da experiência no local de trabalho do que da educação formal.

Collins entende que os requisitos de qualquer ocupação profissional não são fixos, devendo ser determinados pelas habilidades entre as pessoas que tentam ocupar as posições e controlá-las, por isso, chama a atenção ~~à~~-para a necessidade de as empresas ~~socializarem~~ sensibilizarem os seus empregados ~~para~~em a cultura da mesma e equipando-os para os novos desafios que elas enfrentam.



Conclusão

Vive-se num contexto de rápidas mudanças e as empresas, para além de primarem pela sobrevivência e possuir uma filosofia de lucro, ~~elas~~ também lutam pelo fornecimento do melhor serviço que pode catapultá-las ~~para~~ uma dimensão diferente, bem como à manutenção do *statu quo*. A actuação das organizações no mercado de trabalho é orientada por regras (in)-formais de jogo que condicionam a sua eficiência e eficácia. Daí que ~~se~~ ~~impõem~~ ~~se~~ credenciais na absorção de novos candidatos para fazer cobro à dinâmica e exigência dos vários mercados e este facto chama atenção ao perfil de saída dos estudantes que são produzidos nas universidades.

A transição entre a universidade e o emprego ~~se~~ ~~estrutura~~ ~~se~~ pela intervenção de diferentes actores e condições sociais. As estratégias que as empresas adoptam criam “mundos” de inserção que influenciam as acções dos gestores das empresas, dos intermediários de empregos ou mediações formais, das instituições educativas, etc. Portanto, não se trata de um processo de causalidade linear pelo facto de emanar um conjunto de interpretações e representações dos principais actores envolvidos.

A inserção profissional neste mercado deve ser encarada em contexto socio-histórico, em aspectos individuais e institucionais. ~~As~~ mudanças no mundo do trabalho deram origem a novas demandas quanto às competências que os indivíduos devem deter quando pretenderem ingressar no mercado de trabalho. Os empregadores não contratam trabalhadores com base apenas na competência técnica, mas também por outras credenciais, ou seja, quanto maiores ~~forem~~ as credenciais de um indivíduo, maior será a probabilidade ~~dae~~ sua inserção no mercado de trabalho. Esta é a regra de jogo entre as organizações e as inserções.

A inserção profissional no mercado de trabalho angolano, não obstante as mudanças significativas que se ~~têm vindo a observar~~ ~~vêm observando~~, traduz ser um processo bastante contingencial, sobretudo, quando, a partir de uma análise bipolar, ~~entre~~ as formações ou competências e as regras de jogo do próprio mercado de trabalho, não são reconhecidas credenciais necessárias para o crescimento empresarial e o conseqüente desenvolvimento do país. Isto evoca a necessidade de se reformular o projecto ~~de~~ educação enquanto processo integrado entre as IES, o Estado e as empresas.

Bibliografia



Collins, Randall (1979). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación*, Madrid: Akal, 1979.

DubarUBAR, Claude (2003). “Formação, trabalho e identidades profissionais” in Rui Cenário (org.) *Formação e situações de trabalho*, 2.ª Edição, n.º 25, Porto: Porto, pp. 43-52, 2003.

FreireREIRE, João (2006). *Sociologia do Trabalho: uma introdução*, 4.ª Edição, Porto: Edições Afrontamento, 2006.

GrintRINT, Keith (1998). *Sociologia do Trabalho*, Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

Nzatuzola, João B. Lukombo (2004). “Desemprego e crise social em Luanda: Um esboço sobre alguns aspectos referentes a população e o mercado de trabalho” comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, de 16 à 18 de Setembro, 2004.

Oliveira, Sidinei Rocha da (2009). “Estágios para universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses”, tese de doutoramento apresentado ao programa de pós-graduação em Administração, Porto Alegre, pp. 54-117, 2009.

INE (Instituto Nacional de Estatística, Angola). Relatório sobre emprego: Inquérito de Indicadores Múltiplos e de Saúde (RIIMS, 2015-2016), Setembro de 2017.

SantosANTOS, Miguel Baião (2010). “Inserção no mercado de trabalho e formação profissional: Guia teórico para decisores” in Modelização da inserção profissional em contexto de formação qualificante. Condicionantes e dispositivos, n.º 05, Lisboa: ISEG/UTL, pp. 7-37, 2010.

SteinerFEINER, Philippe (2006). *A Sociologia Económica*, São Paulo: Atlas, 2006.

VatinATIN, François (1999). *Epistemologia e sociologia do trabalho*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.



7

O QUE É SER UNIVERSITÁRIO EM ANGOLA. ENSAIO CRÍTICO-CRIATIVO DA ACTUAÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS.

Chocolate Brás³²

Resumo

Este ensaio enquadra-se no painel “Formação de Competências nas áreas das Ciências da Humanas, Educação e Artes”, apresentando uma reflexão crítica e criativa da actuação dos universitários de Angola envolvendo os três grupos de actores das suas Instituições de Ensino Superior (IES), nomeadamente gestores, docentes e estudantes. Partindo de uma observação sistemática do autor considerando os seus anos de vivência e convivência universitária, considera que actualmente se vive uma cultura de fingimento estrutural. Para sustentar a sua tese, apresenta provocações epistemológicas buscando ter um efeito despertador a actual realidade do meio académico de Angola, questionando as condições das Instituições de Ensino Superior IES, a acção dos diferentes actores, apelando à mudança de paradigmas de acção e ao necessário envolvimento dos universitários na solução de problemas das localidades a que pertencem, cumprindo assim com a sua responsabilidade social. Considerando a sua finalidade e características, este ensaio circunscreve-se no campo das pesquisas qualitativa-descritivas, com recurso à pesquisa bibliográfica. À Em guisa de conclusão, apresentam-se algumas saídas para a actuação dos docentes, estudantes e da própria universidade, tornando-a activa e proactiva, tendo em conta considerando o desafio da adopção de uma cultura de rigor e de promoção da competência benéfica no quadro da promoção do bem-estar e do desenvolvimento socioeconómico de Angola.

³² Licenciado em Ciências da Educação, opção Ensino de Psicologia pelo ISCED de Cabinda da Universidade 11 de Novembro. Mestrando em Ciências da Educação pelo ISCED/Luanda. Pós-Graduado em Administração Educacional pelo ISCED/Luanda. Foi estudante intercambista na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG/ Brasil, em 2015, pelo Programa Pró-Mobilidade Internacional CAPES/AULP. É docente de Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Educação e Psicopedagogia do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola – IMETRO.



Palavras-chave: ~~s~~Ser universitário; ~~c~~Competências ~~a~~Académicas; ~~f~~Fingimento; ~~r~~Crítica; ~~m~~Mudança.

Introdução

Agradeço ~~à~~a Comissão Organizadora destas V Jornadas Científicas do IMETRO pela confiança e oportunidade que me dão para tomar parte deste evento com a apresentação deapresentando um ensaio académico³³, e a todos os que deram o seu tudo para que do pouco de muitos pudéssemos hoje reunir e unir ideias – pensar, que não fica mal, e até faz falta. Falar de e do *ser universitário*, perante tão ilustres figuras desta Instituição de Ensino Superior (~~IES~~), não é tarefa fácil por ser onde faço e refaço o meu ser docente universitário.

Assim, gostaria que a minha reflexão, ao ser ~~post~~ada em confronto com a vossa experiência, tivesse antes o efeito despertador, como diz Barata-Moura (2015) “acordar para a feitura de um caminho pensante”. Por isso, vou procurar pensar, perante vossas excelências, à minha maneira.

É por todos sabido que vivemos num mundo globalizado, cheio de inovações em todas as esferas da sociedade desafiando, assim, a interdisciplinaridade no espaço académico-científico – habitat de universitários – entenda-se todos os que são parte de uma IES, sejam elas universidades, escolas ou institutos superiores politécnicos e pedagógicos.

Nestes “meus” poucos anos de vivência e convivência “universitária” enquanto funcionário não docente (~~8~~-oito anos), estudante (~~sete~~7 anos) e docente (~~dois~~2 anos) olhando para a realidade das universidades de Angola, considero que ser universitário actualmente em Angola é ser um “fingido”.

Devem ter reparado ~~que~~ não falo de uma universidade angolana, pelo que se impõe *ad initio* qquestionar, temos: (i) Universidades de Angola? (ii) Universidades em Angola? (iii) Universidades angolanas? e/ou (iv) UUniversidades à angolana?

Mesmo com estas questões por ~~se~~ esclarecer, considero que no contexto actual das IES angolanas há muitos “fingidos”, entre os 4-quatro grupos de actores da universidade, isto é,

³³ Um ensaio académico é um género textual que tem como objectivo discutir determinado tema. ~~C~~Ele consiste na exposição das ideias e pontos de vista do autor sobre determinado tema, com base em pesquisa referencial – ou seja, o que outras pessoas também dizem sobre aquilo – e conclusão. Busca-se originalidade no enfoque, sem, contudo, explorar o tema de forma exaustiva. Para mais informações consultar: <http://www.scielo.org/php/index.php>



gestores, docentes, estudantes e funcionários não docentes. Esta é a tese que defendo: ~~“~~“~~”~~ todos “somos” *fingidos* e todos *fingimos*. Basta fazer-se um *look back* para o X Encontro Pedagógico deste instituto que esteve subordinado ao lema “Os desafios da qualidade no IMETRO” que compreendemos bem o que defendo, pois naquela ocasião foram apresentados alguns casos que são sinais evidentes deste fingimento (docentes que seduzem estudantes e inventam notas, estudantes que corrompem docentes e funcionários não docentes, que acabam por aceitar serem corrompidos).

Excelências, estamos sem dúvidas diante de uma cultura do fingimento cada vez mais evidente na nossa cultura de universidade – se considerarmos que as nossas IES angolanas já podem ser chamadas de “universidades”, quando muitas delas nem reúnem as condições mínimas para o ser. Por exemplo, podemos destacar aqui ~~quatro~~4 condições: (i) Oportunidades de expandir seus conhecimentos; (ii) Programa de Pós-Graduação; (iii) Uma boa infra-estrutura; (iv) Oportunidade de intercâmbio.

Impõe-se, por exemplo, questionar as ligadas ~~à~~a terceira condição: como são as salas das faculdades e como estão equipadas? Os laboratórios existem e são modernos? As bibliotecas têm bom acervo? – Muitas até só têm salas de leituras ou cantos de livro que nada “encantam”. Como está a questão da integração das TICs nelas? E a questão do transporte, segurança e alimentação?

Associamos a estes ~~um~~ elemento-chave: a valorização do capital humano, circunscrito na carreira docente, quadros técnico-administrativos, e aposta numa formação continuada e diferenciada cada vez mais competente! Bem este não é o cerne, por enquanto. Voltemos ~~à~~a nossa *maka* (problema) centrando o nosso olhar na actuação dos ~~três~~3 grupos implicados neste ensaio, que sustenta o carácter estrutural do fingimento no meio académico angolano.

É hoje comum verificar gestores universitários que fingem que gerem e administram as IES com transparência, democracia e comprometimento com a gestão da coisa pública, o espaço do bem público que é a Educação, visando a qualidade.

Não esqueçamos que a gestão universitária constitui a mola impulsadora do desenvolvimento institucional na medida em que, com ela, é possível estabelecer um curso de acção estratégica que permita transitar eficazmente de um cenário actual para um cenário futuro onde estão sinalizados os atributos que a IES deve reunir para se considerar detentora da qualidade que satisfaça as mais elevadas expectativas sociais.

Em Silva (2017), ~~se~~ compreende-se que compete ao gestor principal, enquanto “*prima donna*”, assumir a direcção desse processo, liderando as operações de planeamento, controlo e avaliação e mobilizando os actores necessários para colocar a máquina em funcionamento dentro



Formatada: Tipo de letra: Negrito

dos parâmetros definidos, visando o alcance dos melhores resultados, ou seja, o “paraíso da qualidade”.

Ao contrário, continuamos a ainda constataramos que muitos gestores, ainda estão a levar a cabo o princípio de acumulação primitiva de capital e as universidades/IES são as suas fontes “lavras”.

Os docentes também fingem! Fingem que preparam as aulas, que estão comprometidos com a sua profissão, que se auto-avaliam e superam constantemente, e que estabelecem uma boa relação com os estudantes. É notório o divórcio de docentes com a investigação científica. Pouco ou nada de impacto produzem e quando olhamos para as suas escassas publicações, damos conta da estagnação no tempo. PNos parece-nos importante aqui levantar a questão das participações em jornadas científicas, colóquios, seminários, encontros nacionais e internacionais, pois não é desejável que durante um ano académico um docente esteja sabático a isso.

Os estudantes são os mais perigosos, diria mesmos os mais pecadores (sem querer olhar para pecados maiores ou menores!). Os estudantes fingem que aprendem, que entendem as matérias (entenderam? – sim..., mas... entendemos), fingem que lêem e investigam constantemente, fingem que estão comprometidos com o desenvolvimento dae sua aprendizagem.

O agravante, considere-se assim, nos estudantes é ainda o facto de muitos destes terem transformado a universidade neome um espaço para alimentar seus egos, sua-as suas tendências exibicionista e de *vouyerismo* social (estou na FAU). Para exhibir seus luxos — roupas de marcas e carros. É engraçado que há neste quesito uma dificuldade até de distinguir o estudante do docente. Vive-se um clima de competição de posses e benesses. Quão bom seria se estes olhassem a universidade como um espaço de desenvolvimento e afirmação pessoal, de competitividade intelectual e transformação social!

Comentário [PS24]: Que é a FAU

Pretende-se assim, neste ensaio, apresentar uma reflexão crítica e criativa da actuação dos universitários de Angola envolvendo os seus grupos de actores por meio de “provocações” epistemológicas, questionando a sua actuação, — e apelando àa mudança de paradigmas de e na acção.

A metodologia usada assenta no paradigma qualitativo, tendo-se optado por realizar uma pesquisa descritivo-exploratória, dado ao facto de estudos desta natureza permitirem explorar e descobrir factos ligados a determinados fenómenos, bem como estabelecer as necessárias relações de causa e efeito. De referir que este ensaio enquadra-se no primeiro propósito e trata-se de um estudo tipicamente teórico, sustentado na pesquisa bibliográfica.



Em termos de estrutura, começou-se por apresentar a tese que defendemos, de seguida destacam-se alguns aspectos do ser universitário em Angola, enfocando ~~para~~ a sua tendência e finalidades para sustentar aquilo que dela se pode esperar, e ~~à~~em guisa de conclusão apresentam-se algumas saídas para a actuação dos docentes, estudantes e da própria universidade, tornando-a activa e ~~pro-activa~~proactiva, considerando o desafio da adopção de uma cultura de rigor e de promoção da competência benéfica no quadro da promoção do bem-estar e do desenvolvimento socioeconómico de Angola.

O ser~~u~~ universitário em Angola: um olhar sobre as outras tendências

Ser universitário em Angola, para além ser utópico, é uma odisséia na perspectiva dos poemas épicos da Grécia Antiga – diríamos mesmo. Lembrando que a expressão *utópico* (usada para significar a ideia ou pensamento) é idealista; fantasioso; quase impossível de ser realizado.

Para uma grande maioria dos angolanos, ser universitário é buscar apenas por um *status social*, é tornar-se superior aos que estão no seu entorno, há uma espécie de busca por e de uma *falsa felicidade* contrária ~~à~~ óptica agostiniana. De lembrar que Santo Agostinho (1997) considera três condições para se ser feliz: (i) ser sábio para não se corromper; (ii) usar com sabedoria os bens; (iii) aspirar a perfeição que se alcança com a posse do bem permanente, que é um processo de transformação permanente que se realiza no tempo (*chronos*) e exige um certo estoicismo (dimensão de *ethos*).

Não sendo isso observado, pode-se questionar para quem ser universitário em Angola? A resposta é clara – para ser o contrário de alguém – para ser o tudo e todo-poderoso, ainda que seja passando-se ~~de-a~~ sabedor, de quem tudo pode e sabe. A isso, Mazula (2008) chama o *Orata académico*, ou seja, aquele que acumula e exhibe abundância de conhecimentos, se serve deles para a sua vanglória. De tal forma que Edgar Morin considera que este universitário “armado” em sábio, coloca-se no “«trono de juiz, ou, ~~p-~~Pior, no de agente do Ministério Público»” (Morin, 1994: ~~, p-~~184) julgando o que não conhece, nem domina o que ele chama de ciência. Esse universitário ou falso académico pertence na linguagem de Mónica, mãe de Santo Agostinho, ao grupo dos «*caducari*».

~~Outrossim~~Além disso, ser universitário em Angola é ser politicamente correcto, proibido de pensar diferente. Nota-se uma grande resistência dos chamados “universitários” ~~a-~~à diversidade de opiniões. A maioria confunde *conflitos de ideias* com *conflitos de personalidade* pelo que é bastante comum transformarem-se desacordos científicos em problemas pessoais. Havendo gente que durante muito tempo é remetida~~o~~ ao esquecimento ou ~~à~~ mobilidade social



estagnada por pensar diferente. Agimos ao contrário do que Brazão Mazula faz constar: “«a história do desenvolvimento mostra-nos que as sociedades se desenvolveram social e economicamente quando elas se abriram ao pensamento diferente»» (Mazula, 2008: p.88).

Todavia, ~~noem~~ meio ~~de~~ toda esta situação turbulenta de conceitos e realidades invertidas da essência universitária há, chamemos assim, —uma luz no fundo do túnel: como na metáfora do saco de batatas, em que entre ~~as~~ “podres” se podem encontrar algumas que se aproveit~~am~~. Por tanto, e por sorte, há, ainda que em reduzido número, alguns docentes comprometidos com a sua profissão e a academia, bem como alguns estudantes que apresentam além de níveis de aproveitamento e sucesso escolar, boa participação social e comprometimento com o desenvolvimento económico, social e político das suas comunidades. Como há também gestores com actuação e atitudes condizentes aos critérios e princípios da gestão universitária.

Mesmo assim, tocando na questão das sociedades, é consensual considerar que a universidade não está livre da influência da sociedade a que pertence. Pelo que dificilmente se pode ter um universitário democrático e comprometido com o seu contexto histórico e social numa sociedade corrupta, segregadora, desumana e não séria. Assim, pensamos que seja preciso compreender a essência da cultura universitária em Angola.

Essência da cultura universitária em Angola

Partimos do pressuposto que, a palavra universidade vem do latim *universitas* que significa “«todo»», referindo-se a um grupo de pessoas formado fundamentalmente por professores e estudantes associados numa corporação (Lima, Menezes & Carregã, 2016: p.72).

Deve-se reparar em *associados numa corporação* que introduz a ideia de cooperação e coesão. No contexto universitário angolano, esses dois elementos importantes quase não acontecem com a naturalidade que se espera. Observamos, ainda, docentes que se julgam donos do saber e consideram o aluno uma tábula rasa tanto na perspectiva aristotélica que indica uma condição em que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato — tal como uma folha em branco, a ser preenchida, ~~quanto notal como~~ argument~~o~~ de John Locke ~~no que em~~ seu livro, *Ensaio Acerca do Entendimento Humano* (1690) ~~ao dizere~~ ~~compreende~~ que todas as pessoas nascem sem conhecimento algum (i.e. a mente é, inicialmente, como uma “folha em branco”), e ~~que~~ todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência.

Em contraposição, Vygotsky aponta que o estudante, — não devia ser objectivamente encarado nesta perspectiva, mas na do domínio da Zona de Desenvolvimento Iminente, que está

no campo das possibilidades e esse campo da zona de possibilidades é muito dinâmico, é uma zona ~~que é~~ imprevisível (...) para ele é o das possibilidades de desenvolvimento. É o que pode ou não ocorrer.

Por outro lado ~~Ademais~~, trata-se da distância entre o nível de desenvolvimento actual ~~do~~ estudante, que é definido com ajuda de questões que ele resolve sozinho, e o nível de desenvolvimento possível do mesmo, que é definido com a ajuda de problemas que o estudante resolve sob a orientação dos docentes e em colaboração com companheiros mais inteligentes (Cf. Prestes, 2012: ~~p.~~ 204)

Assim, entra a dimensão da crítica, da importância da crítica no seio universitário. Em Edgar Morin entende-se a universidade como uma instituição educativa cuja finalidade é o **permanente exercício da crítica**, que se sustenta na investigação, ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por **meio da problematização dos conhecimentos** historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta (Morin, 2000).

Os sublinhados na frase anterior são propositados. Pelo que se impõe questionar o que nós entendemos por universidade e como fazemos a universidade. Trata-se realmente de um espaço de exercício da crítica? Ela produz ou reproduz conhecimentos/saberes? Como reagimos diante da crítica? Quantas vezes nos apercebemos de pessoas desavindas durante anos porque são criticados? Criticar aqui parece crime capital!

A propósito Barata-Moura (2015) assegura: “criticar não é dizer mal; é procurar ver bem”. A crítica corresponde à exigente actividade de um exame racional, interactivo e polifónico, que ao nível dos supostos se exerce e desenvolve. No entendimento do autor são estas camadas mais profundas que constituem propriamente o campo de incidência da crítica.

Então o meu apelo é que se comece a criticar. Criticar mesmo, sem medo de ser conotado e “cafricado”. A última consequência por exemplo é muito comum no seio universitário angolano, como bem nos diz Gime (2015) em sua *Cafricação epistemológica e subdesenvolvimento económico em África*.

Porventura devêssemos também criticar o modelo de universidade em Angola. Como se sabe, as universidades emergiram nas cidades medievais, e elas apresentam-se em quatro modelos arquetípicos que correspondem em termos gerais às funções históricas das universidades (Zgaga, 2009 citado por Lima *et al*, 2016: ~~p.~~ 72). Tais modelos são o Napoleónico, que salientam o papel da universidade na preparação dos estudantes para o seu futuro profissional; o ~~modelo~~ Humboldtiano que defende o papel da universidade como produtora do conhecimento e de investigação; o Newmaniano que aposta no papel da



universidade no desenvolvimento pessoal dos estudantes; e o modelo Deweyaniano na promoção da cidadania e no envolvimento com a sociedade.

Estamos perante um diálogo das finalidades do Ensino Superior. Em Edgar Morin (2000) entende-se que a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbem de reexaminá-la, actualizá-la e transmiti-la.

Em Debbasch (1971, p.56) ~~se~~ pode saber ~~se~~ que a universidade deve contribuir também para “a elevação do nível cultural do país sendo que o seu raio de acção não deve estar limitado ao seu *campus*”. Ela deve participar no desenvolvimento económico e social de cada região, na base dos problemas identificados, o que a leva a contribuir para a sua solução, servindo de sustentáculo ao desenvolvimento.

Posto isto, que contributos os universitários angolanos têm dado na elevação da cultura dos homens e mulheres de Angola? Quando nós vemos ainda universitários a roubar, corromper, violentar e mentir! Quem são os melhores “corruptos” angolanos? De onde vieram? Com certeza das universidades. Há mesmo um investimento na aprendizagem de formas de ludibriar e dominar os outros, intrujar mesmo. Nem precisamos ~~de~~ falar dos docentes e estudantes universitários que ainda violentam as suas parceiras-(os). Podemos, a partir do acima exposto, questionar a tarefa do universitário em Angola.

Qual é a tarefa do universitário em Angola?

A tarefa do universitário angolano está directamente relacionada ~~ae~~ com ao contexto histórico-cultural de África. Silva (2016) aponta que no início deste século XXI, a tónica nas tarefas da universidade africana ~~têm vindo a incidirvem incidindo~~ sobre aspectos como a diversificação e modernização do ensino, a qualificação dos seus recursos docentes, a investigação e criação de *know-how* próprio e a qualidade da formação, como requisitos para ajudar as sociedades africanas a apetrecharem-se com os instrumentos cognitivos, humanos, tecnológicos e simbólicos com que podem integrar o sistema global de intercâmbio científico e tecnológico.

Isto denota, em nosso entender, um aumento das exigências às universidades, traduzido numa alteração das suas funções porque se parte do princípio de que a universidade em Angola em particular, de África no geral, não tem de reproduzir o atraso estrutural, mas deve constituir um factor de aproximação com o “mundo desenvolvido” conferindo às sociedades africanas



capacidade para a criação científico-cultural, e para a cooperação científica e tecnológica e para o diálogo científico com outras sociedades.

Então pensamos que a tarefa do universitário em Angola tem de ser definida em função dos desafios, problemas e oportunidades colocados pelo meio em que está inserido, das políticas nacionais de desenvolvimento e das condições de que deve dispor para transformar isso nos grandes objectivos estratégicos e nas metas que orientarão a sua acção durante um período determinado.

Deste modo, espera-se que os universitários angolanos trabalhem no sentido da conquista da autonomia académica e na superação das crises internas das IES, tal como considera Kajibanga (2000) ao referir que as universidades em África, salvo raras excepções, atravessam uma grande crise estrutural e conjuntural. Trata-se da crise da própria ideia de universidade africana e dos paradigmas que a sustentam. Com este cenário de crise dificilmente se pode alcançar a sua autonomia e uma maior contribuição no desafio de desenvolvimento regional, o que impõe a adopção de uma estratégia clara.

Deste modo, Silva (2016) pensa que esta estratégia de desenvolvimento regional, na qual a universidade se coloca como eixo central, permite ~~demostrar~~ demonstrar que a aposta na formação de capital social é a chave para um desenvolvimento sustentado de sociedade.

~~Assim, Deste modo~~ espera-se que os universitários angolanos apostem na: a) Formação de capital intelectual; b) Difusão do conhecimento e do saber; c) Criação da base tecno-produtiva; d) Inovação científica e tecnológica; e) ~~Ia-i~~ investigação fundamental e aplicada.

Considerações ~~f~~ Finais

E chega a parte mais difícil, a de concluir. Ao olhar para todos vós sinto, que não querem continuar a fingir, eu também não. Por isso, essa luta contra o fingimento deve começar com todos, principalmente com o docente e estudante universitário, acreditando que para se chegar a gestor a experiência tem indicado passagem prévia pela docência, associado ao facto de que por norma os bons estudantes são requisitados para a área técnico-administrativa – diga-se de passagem uma prática comum no IMETRO – A Marca da Educação, que se quer de qualidade!

Posto isto, seja-me permitido calar, apresentando antes as seguintes saídas para os três grupos de actores implicados neste ensaio, previamente direccionadas:

Aos “meus colegas” docentes universitários;

Deve-se compreender que ser docente universitário envolve então um conjunto de dimensões (profissional, pessoal, laboral) e a sua compreensão passa pela necessária identificação e caracterização das suas funções profissionais. De entre as funções que um docente universitário é chamado a desempenhar, Zabalza (2007) destaca o ensino (docência), a investigação e a gestão. Actualmente, existem novas funções que ampliam e tornam mais complexo o seu desenvolvimento profissional, como sejam:

- O *business* (procura de financiamento, negociação de projectos e convénios com empresas, assessorias participação em diversos fóruns científicos);
- As relações institucionais (representação da universidade em múltiplos eventos e criação e sustentabilidade de relações com outras universidades e instituições nacionais e internacionais).

Não há dúvida que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Neste âmbito, o autor identifica alguns dilemas cruciais que se colocam ao docente universitário: o dilema referente ao Individualismo/Colaboração, o referente à Investigação/Docência, o que concerne à Generalização/Especialização e o dilema relativo ao Ensino/Aprendizagem, sendo estes transversais a todo o percurso profissional do docente universitário, que procura manter um equilíbrio, nem sempre fácil de conseguir, no desenvolvimento das suas tarefas, porque pautadas por objectivos muitas vezes de difícil conciliação.

Aqui impõe-se discutir a avaliação do desempenho docente. Deverá ser continuamente feita mais numa lógica sumativa, de contagem, de medida e de prestação de contas ou a lógica formativa?

~~PNos~~ parece-nos que se for desprezada na avaliação de desempenho a lógica formativa, não emergirá a tão premente e exigida “profissionalidade” renovada dos docentes universitários, que se deveria operacionalizar em torno de novos parâmetros considerados imprescindíveis para o desenvolvimento profissional do docente universitário, como sejam: “a reflexão sobre a própria prática, o trabalho em equipa e cooperação, a orientação para o mundo do trabalho, o ensino pensado desde a aprendizagem [desde a didáctica] e a recuperação da dimensão ética da profissão” (Zabalza, 2007).

Neste processo, estão envolvidos, tanto os conhecimentos e as competências, como os sentimentos, podendo ser considerados focos de análise aspectos relacionados com a carreira, a satisfação, a vocação, a formação, sendo urgente conhecer, pela voz dos próprios actores, como estes têm sido experienciados e como influenciam todo o seu percurso.

Então já podemos discutir sobre o perfil do docente universitário ou ainda é cedo? O país continua muito novo para algumas discussões, pois não? Os fantasmas da guerra ainda determinam nossos *modus vivendi et operandi*? ou vamos começar já a “corrigir o que está mal e a melhorar o que está bem”?

Se quisermos discutir o perfil do docente universitário, então, podemos ~~nos~~ amparar ~~nos~~ nos enunciados dos Gomes (2008) que considera que o docente precisa de ter postura crítica, criativa e científica, ou ainda nos de Chocolate (2016) que chama a atenção para o olhar sobre as motivações da escolha da profissão – enfocando para provas académicas, percursos académicos, outros percursos profissionais, funções, dilemas, vocação, sentidos e significados e outras questões de carreira. Aqui, o Estatuto terá certamente uma a palavra, mas é preferível que não seja pensando de cima a abaixo, mas do contrário.

~~Outrossim~~ Também é preciso (re)–pensar a docência universitária, sobretudo os procedimentos do processo de ensino e aprendizagem. Uma excelente via para essa necessidade é oferecida por Landsheere (1994) que na sua obra *Le pilotage ~~des~~ dès systèmes d’éducation*, nos apresenta os tipos de professores que temos nas IES agrupados em três:

(i) Os do tipo X, que privilegiam o desenvolvimento afectivo e mantêm relações cordiais com seus alunos. Neste tipo há ~~espírito~~ espírito de diálogo entre professores e estudantes;

(ii) Os do tipo Y, que concentram os seus esforços quase exclusivamente na transmissão dos conhecimentos e estes são bastante distantes dos seus alunos. Nesta categoria, há barreira entre professor e estudantes

(iii) Os do tipo Z, caracterizados pela importância atribuída à originalidade, à criatividade e mantêm relações desiguais com os estudantes. Nesta categoria, os professores salvaguardam a honestidade científica, evitando plágio e incentivam a criatividade no seio dos estudantes, mas mantendo um pouco de indiferença perante os mesmos. Atitude que na óptica de André (2013) pode atrofiar a criatividade dos alunos.

Um outro dilema na acção do docente universitário está relacionado com a orientação de trabalho de fim de curso em que igualmente se observam três tendências, na óptica de André (2013, ~~pp.~~ 19-20) que esclarece:

(i) Alguns docentes entendem que o orientando (estudante) deve pesquisar sobre o assunto do seu interesse e trabalhar sob um rígido esquema por ele determinado;

(ii) Outros deixam o orientando totalmente solto, uma situação de total independência, até mesmo perdido;

(iii) Aqueles que primam pela elaboração conjunta, acompanhamento a par e passo de todas as fases deste trabalho. Nesta, o docente e o orientando, são responsáveis pelode que pode acontecer no decorrer desta actividade.

É preciso que se comece a pensar numa formação específica para orientadores ou tutorias de trabalhos de fim de curso. Pois a grande maioria dos tutores aprenderam a orientar nos seus processos de orientação em licenciatura, mestrado e doutoramento, o que não garante qualidade na orientação, atendendo que muitos poderão ter sido mal orientados. Para não falar daqueles que cujos trabalhos passaram nos já conhecidos laboratórios de “traz tema e envelope, que a seguir leva o trabalho completo”.

Aos eEstudantes uUniversitários,

Depois do ingresso a universidade o indivíduo precisa de ter em mente que é imprescindível ter-se uma nova postura e que sobre si pesarão novas demandas e atitudes, desde social, política e académica. Para tal, o grau de comprometimento com os estudos deverá ser outro, isto é, buscar, explorar melhor o que aprendeu em etapas e classes anteriores, de maneira a que o resultado do processo depende do estudante, justificado nos seguintes argumentos:

1. As condições de aprendizagem exigem maior autonomia na efectivação da aprendizagem;
2. Exige maior independência em relação aos subsídios da estrutura de ensino e dos recursos que a instituição oferece.
3. A vida académica exige postura de **auto-actividade didáctica, crítica e rigorosa**.
4. A instituição tão-somente oferece instrumentos para uma actividade criadora.
5. Perceber a si próprio como responsável maior por sua própria aprendizagem :-.

Em suma, é desejável que os estudantes: (i) sejam participantes e não assistentes; (ii) que pesquisam e não procuram matéria; (iii) que criem e re(criem) saberes, apostando na produtividade estudantil; (iv) que sejam empreendedores e possuam espírito de liderança; (v) que sejam aptos para dialogar buscando a resolução dos problemas sociais, possuindo, assim, uma actuação social forte; e (vi) que apostem na auto-didaxia (Cf. Brás, 2014).

É, pois, Em síntese é fundamental que os estudantes universitários se mantenham sempre informados. Não deixem passar qualquer informação, sempre que vir algo colado nas paredes e afixado na vitrina leia, pode ser algo importante para si,voeê. Se tornem apaixonados pelos estudos.



É crucial estabelecer o seu quadro pessoal e positivo de espírito em relação à sua educação, para que possa apreciar as oportunidades que vão surgindo. Além da universidade fazer do estudante um ser humano mais informado, racional e moral, deverá também impactar no desenvolvimento da sociedade a que está inserido.

À própria IES,

Uma última nota impõe-se nesta altura, relativa à ~~que vincule a~~ própria universidade, pois os docentes e estudantes não estão livres dela. Ou seja, precisa-se compreender que universidade se quer para poder inverter o actual quadro, ~~de~~ aposta no crescimento sem a preocupação com a qualidade de ensino e o despertar da consciência do que é ser universitário. ~~A, que fazer na~~ universidade, deverá sobretudo rever o seu papel fundamental aflorado neste ensaio e *ipso facto*, é preciso apostar na mudança de paradigmas de acção.

É preciso, ainda, que as IES angolanas apostem na contribuição para a modernização socioeconómica e tecnológica, no fortalecimento da identidade nacional angolana e na formação de elites. A adopção de uma cultura de rigor e de promoção da competência resultará benéfica no quadro da mais ampla promoção do bem-estar e do desenvolvimento socioeconómico do país. Deste modo, concordamos com Eugénio Silva (2016) que o papel fulcral da universidade em Angola deve estar ligado ~~liga-se~~ ao incremento do conhecimento e das novas tecnologias de que dependerão os processos de inovação, de desenvolvimento científico e de promoção da educação cívica, base da construção de uma cidadania consciente e interventiva.

Só assim, ~~poderemos~~ encaixar a ideia de François Rabelais “ciência sem consciência não passa de ~~ruinar~~ ruína da alma...” Ela seria cruel e a sua crueldade viria do distanciamento, da altura em que esta julga estar.

Referências BBibliográficas

- Agostinho, S. (1997). *Diálogo Sobre a Felicidade*. Edição Bilingue. Trad. Mário A. Santiago de Carvalho. Lisboa: Edições 70
- André, L. (2013). Repensar os procedimentos da organização do processo de ensino e aprendizagem para a apresentação do sucesso escolar na Universidade 11 de Novembro. In: Educação, Sociedade e Estado. Colectânea Universidade e Cidade. Luanda: Capatê – Publicações, Lda.



- Barata-Moura, J. (2015). (Re)pensar a dimensão científica do conhecimento. In: (Re)pensar a dimensão científica do conhecimento. 1.^a Jornada epistemológica da Universidade 11 de Novembro. Luanda: Capatê-Publicações.
- Brás, C. A. (2014). Adaptação à Universidade: Um desafio de jovens neófitos no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda, 1.^o Ano, Regular/2014. Comunicação apresentada nas V Jornadas de Iniciação Científica do ISCED-Cabinda, Cabinda.
- Chocolate, A. F. M (2016). Docência no ensino superior no ISCED-CABINDA (Angola): formação de professores -- atuação – práticas pedagógicas. Tese de Doutoramento apresentado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Debbasch, C. (1971). *L'Université Désorientée. Autopsie d'une Mutation*. Paris.
- Gime, C. (2015). Cafricação epistemológica e subdesenvolvimento económico em África. In: Colectânea Universidade e Sociedade. Universidade 11 de Novembro.
- Gomes, J. M. S. (2008). Ensinar exige postura crítica, criativa e científica do Docente. In: Revista do Centro Universitário de Cabinda. n.º 3 e 4/Junho-Julho-Agosto.
- Kajibanga, V. (2000). Educação e níveis de Ensino --O Papel do ensino superior. In: Revista da Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé, Luanda, pp. 124-131.
- Landsheere, G. (1994). *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles: De Bœck Université.
- Lima, M. L., Menezes, I & Carregã, L. (2016). O ensino superior como um espaço de formação multifacetado. In GARRIDO, M. V. & PRADA, M (Org.) Manual de Competências Académicas: Da adaptação à Universidade à excelência. 1.^a Ed. Lisboa: Sílabo.
- Locke, J. (1690). *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*.
- Mazula, B. (2008). *Ética, Educação e Criação da Riqueza: uma reflexão epistemológica*. Maputo: Texto Editores
- Morin, E. (2000). *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRN.
- _____. (1994). *As Grandes Questões do Nosso Tempo*. 4.^a ed. Trad. Adelino dos Santos Rodrigues. Lisboa: Editorial Notícias.
- Prestes, Z. R. (2012). Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Brasília
- Silva, E. A. A. (2017). Qualidade da gestão e gestão da qualidade numa IES. Desafios, exigências e implicações. Comunicação apresentada no Instituto Superior Metropolitano de Angola. Luanda.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

_____. (2016). Responsabilidade social do ensino superior, administração universitária e eficiência das IES. Comunicação apresentada no Instituto Superior Politécnico Piaget de Benguela.

_____.(2016). *Gestão do Ensino Superior em Angola: Realidades, Tendências e desafios rumo à qualidade*. Luanda: Mayamba.

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitária. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



8

A VERDADE E A SUA RAZÃO DA CONSCIÊNCIA EXISTENCIAL: A RELAÇÃO DA ANTINOMIA DA VERDADE, ABSOLUTISMO OU RELATIVISMO.

Félix Candumba³⁴

Resumo

A descrição sobre “A Relação da antinomia da verdade, absolutismo ou relativismo e a sua razão existencial” centra-se na ideia de como funcionam as interações entre os indivíduos mediante as virtudes nos diferentes estágios sociais e da conduta ou comportamento do homem. Descrevemos essa problemática da Antinomia a partir do processo de compreensão dos Sujeitos de como lidam com a diversidade de padrões devida nos seus comportamentos, visto que sendo a consciência como guia para o homem, e sua forma de lidar também sofre processos de pensamento. A metafísica, assim, todavia, desempenha um papel fundamental para a dimensão da razão de cada um poder pensar e liderar os seus estágios de razão e de consciência.

Palavras-chave: Absolutismo; Antinomia; Relativismo e Verdade.

Abstract:

~~The description on "The Relationship of the Antinomy of Truth, Absolutism or Relativism, and its existential reason" focuses on the idea of how the interactions between individuals operate through the virtues in the different social stages and the conduct or behaviour of man. We describe this problematic of~~

³⁴ Félix Candumba é professor do Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola e Jornalista da Televisão Pública de Angola. É Mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação, pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE IUL), Pós-Graduado em Jornalismo Cultural pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Pós-Graduado em Relações Internacionais pela Universidade Cândido Mendes (UCAM RJ), Licenciado em Comunicação Social, Habilitação em Jornalismo pela Universidade Veiga de Almeida (UVA RJ) e Bacharel em Filosofia pela Faculdade de São Bento do Rio Janeiro (FSBRJ), Rio de Janeiro, Brasil. Actualmente, lecciona as Disciplinas de Jornalismo Televisivo, História da Comunicação e dos Media, Oficina de Criação Jornalística, Produção Jornalística, Laboratório de Jornalismo Investigativo, Géneros Televisivos, Medias Interactivos, Documentário e Reportagem. Também é professor de Comunicação e Estética, Modelos e Sistemas de Informação, História da Televisão.



~~Antinomy from the process of understanding the subjects of how they deal with the diversity of patterns of life in their behaviours, as being the conscience as a guide to man, and their way of dealing also suffers processes of thought. The metaphysics, thus, however, plays a crucial role in the dimension of the reason for each being able to think and lead their stages of reason and conscience.~~

~~**Keywords:** Absolutism, Antinomy, Relativism and Truth.~~

Introdução

O presente artigo está ~~direcionad~~relacionado com o tema “A Relação da Antinomia da Verdade, Aabsolutismo ou Relativismo”_que ~~se~~ assenta numa vertente de explorarmos a dimensão da verdade e a sua razão existencial, fazendo uma abordagem do seu funcionamento entre a interacção dos indivíduos no processo do entendimento das diferentes vertentes sobre a verdade e as suas virtudes. Para tal, traçamos os elementos que poderão servir como linhas da discrição do tema em estudo como a problemática da Antinomia da verdade no seu sentido de compreensão a partir da abordagem feita inicialmente por Aristóteles e outros autores, estes que poderão aparecer no processo de desenvolvimento do trabalho; em seguida, traçamos os conceitos de absolutismo ou relativismo na percepção de Artigas (2005) na obra *Filosofia da Natureza*; nesta complexidade temática, seguimos com o que é enaltecido por Artigas que descreve a verdade compreendida no sentido metafísico; a fenomenologia da razão em relação à consciência segundo as explicações de Husserl e finalmente, falamos da verdade, absolutismo ou relativismo acima das leis, tendo como foco de entendimento dois autores principais, nomeadamente Artigas e Santo Agostinho.

A problemática da antinomia da verdade

Inicialmente, para a descrição deste item partimos do pressuposto da verdade, apresentando uma percepção a partir da visão de Santo Agostinho na obra “*Os Pensadores*”³⁵. Desta feita, para essa compreensão, Agostinho questiona ~~a~~ todos se preferem encontrar a alegria a partir da verdade ou da falsidade. Todavia, no entanto, - a resposta que Agostinho encontra é a

³⁵ Agostinho, Santo (2000: 282). *Os Pensadores*; (a felicidade na Verdade). Tal é que brota de Vós, ó Deus, que sois “a minha luz, a felicidade do rosto e o meu Deus”. Todos desejam esta vida feliz. Oh! Todos querem esta vida, que é a única feliz; sim, todos querem a alegria que provém da verdade.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

de que “todos são categóricos em afirmar que a preferência está na verdade, como em dizer que desejam ser felizes. Ou seja, a vida feliz é a alegria que provém da verdade”.

Por outro lado, em Santo Agostinho deparamo-nos com a posição de questionar a verdade e a falsidade se são produtoras de alegria. ~~Enquanto~~ **Enquanto** isso, já Ferry (2007: 21) traça a verdade como um trabalho realizado pela consciência da historicidade, ao mesmo tempo que **coloca face a face na postulação feita por Albrecht Wellmer, que ao falar da antinomia da verdade faz uma sustentação ou denominação como uma problemática da filosofia. Portanto, ao** discorrer com o mesmo autor, que já tinha desenvolvido o tema em trabalhos anteriores, considera a antinomia da verdade a partir de uma **“demonstração filosófica da verdade que não reduz às substanciais determinações práticas contextualizadas pelos interesses, nem as formais determinações sistemáticas de regras de jogo”**. Ferry (2007) direciona o estudo, **-buscando** abordagens de vários autores que divergem em termos de apresentações sobre o tema, mas ao mesmo tempo chega a uma conclusão de explorar as abordagens feitas por A. Wellmer, ao contrário de Kant, Derrida, e Putnam, **que divergem esta temática que é apontada por Wittgenstein sobre o formalismo e contextualismo como uma má síntese. De acordo com a** pesquisa de Ferry, aponta que Wellmer situa a antinomia da verdade numa perspectiva de teoria da comunicação, partindo também das observações posicionais feitas em autores como Habermas e Apel, **que praticamente são consensuais a Wellmer:**

Comentário [PS25]: O que é colocado face a face? A postulação com o quê?

Comentário [PS26]: Parece que falta texto nesta frase, não se percebe e nem se percebe a contextualização. Está confuso

Quando comunicamos, expomos ou escrevemos alguma coisa, apresentamos inevitavelmente pretensões à verdade, ou pelo menos [...] pretensões à validade de diversas ordens. [...] ou então, antes de tudo, devemos admitir que a verdade é sempre “relativa” em relação às culturas, às línguas, às sociedades ou mesmo em relação ~~às~~ **às** pessoas? Se a segunda solução – o relativismo – parece inconsequente, a primeira – o absolutismo da verdade – exige pressupostos metafísicos³⁶. É a isto que Ferry nomeia como “antinomia da verdade³⁷” (Wellmer, **citado por Ferry, 2007: 21-22).**

Já para Aristóteles, no Livro VI (2002: 163)³⁸, **- explica que se deve fazer um esforço ~~no~~ relativamente ao** que se diz da verdade, **que deve ser exercido e afrouxado nem demasiado nem pouco demais, mas a uma tensão média e de acordo com o orientado pela justa razão. Aristóteles perspectiva também ~~de~~ que a verdade não se enquadra simplesmente no aspecto em que podemos deparar com os aspectos que são determinantes pela arte ou pela ciência da medicina sobre os medicamentos que um determinado doente deve tomar para se curar da doença. Ou seja,**

³⁶ Cf. Ferry (2007: 21).

³⁷ Ferry (2007: 21-22).

³⁸ Aristóteles, Ética a Nicômaco.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

isso pode ser estabelecido meramente como uma fórmula do que foi dito anteriormente, mas deve assim a verdade corresponder às questões de virtudes que Aristóteles divide em dois grupos: “as virtudes da alma, que são classificadas como as de carácter onde constatamos as virtudes morais, e as do intelecto, que consistem em duas faculdades racionais que são também designadas como faculdade científica³⁹ e faculdade calculadora”. Isto é, ou seja, Aristóteles disserta que a virtude de uma faculdade está vinculada à função que essa faculdade desempenha. O autor acrescenta também que há três elementos na alma que controlam a acção e o atingimento da verdade. P, ou seja, para o efeito, com a sensação, o intelecto e o desejo. Igualmente, o indivíduo ao atingir da verdade é, efectivamente, a função de toda parte do intelecto, mas a da inteligência prática é o atingimento da verdade correspondente ao correcto desejo de poder colocar uma ideia positiva ou que pode ser numa dimensão desfavorável a respeito do que foi situado anteriormente pela nossa mente e como a de contrariar outrém, outrem de forma relativa.

Comentário [PS27]: Tudo isto está muito confuso. Não se percebe nada

Situações críticas de absolutismo ou relativismo

Aqui começamos por descrever ~~acerea-dos~~ dois termos apresentados como sendo divergentes no que consiste ~~às~~ suas colocações críticas. Ou seja, a demonstração feita consiste em que uma determinada crítica ao absolutismo não auxilia ~~o~~ relativismo, o mesmo acontece ao contrário, ~~em que -de que-~~ o relativismo também não conduz de qualquer forma ~~os-aos~~ pressupostos necessariamente determinados ~~necessariamente-aopelo~~ absolutismo, de acordo com as abordagens de ~~(Rorty e Castorisdis)-~~ no primeiro caso, enquanto que no segundo ~~caso-~~ a situação é apresentada por ~~(Apel e Putnam)-~~ segundo-o-que é explicado por Ferry (2007: 22). Nesta lógica, surge uma posição que defende que a “verdade é uma noção desesperadamente metafísica, de forma que não existe uma via directa para se livrar do problema, porque não podemos, com toda evidência, dispensar o conceito de verdade”, (Derrida, citado por Ferry, 2007: 22)⁴⁰.

A verdade compreendida no sentido metafísico

³⁹ -Aristóteles (2002: 166). O conhecimento científico, portanto, é a qualidade mediante a qual demonstramos e, nele, são acrescentadas as qualificações complementares presentes na nossa definição dele dos Analíticos, a saber, que um indivíduo humano conhece uma coisa cientificamente quando detém uma convicção a que chegou de uma certa maneira e quando os primeiros princípios em que ~~se apoia~~ essa convicção se apoia lhe são conhecidos com certeza, pois a menos que ele esteja mais certo de seus primeiros princípios do que da conclusão deles extraída ele se limitará a possuir o conhecimento em pauta acidentalmente. NÃO SE PERCEBE NADA DA FRASE

⁴⁰ Ferry (2007: 22) citando Derrida, J.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

~~Segundo~~ Michel Foucault (1979: 14), diz que chegou o dia em que a verdade se deslocou do acto ritualizado, eficaz e justo, de enunciado, para o próprio enunciado: para o seu sentido, a sua forma, o seu objecto, a sua relação à sua referência.

Foucault (1979:15) explica que essa vontade de verdade, como todos os outros sistemas de exclusão, sustenta-se num suporte institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas, como a pedagogia, como o sistema dos livros, o da edição, o das bibliotecas, ou como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Por outro lado, pode-se compreender a questão da verdade que aqui apresentamos como algo que está cada vez mais assente ~~nao~~ entendimento da nossa própria consciência, sendo que, isso se deve ~~àa~~ nossa condição humana de indivíduos na natureza⁴¹. Uma situação em que Buzzi (1989: 118) explica que a acção humana é sempre também quantidade. As ciências humanas, porém, consideram ~~na~~ acção uma quantidade de força diferente daquela das ciências da natureza. Uma quantidade cheia de espírito, significação e valores. Vernant (1972: 63) explica que o “domínio de si de que é feita a *sophosyne* parece implicar, senão um dualismo, pelo menos uma certa tensão no homem entre dois elementos opostos: o que é da ordem do *thymós*, a afectividade, as emoções, as paixões (temas favoritos da poesia lírica e o que é a ordem de uma prudência reflectida, de um cálculo raciocinado)”.

Comentário [PS28]: Vontade de verdade é um sistema de exclusão?

Comentário [PS29]: Espessura de práticas?

Fenomenologia da razão em relação à consciência

Ao debruçarmo-~~noss~~ sobre a fenomenologia da razão em relação à consciência, ~~direccionamos—buscarbuscamos~~ o contexto apresentado por Husserl que mostra uma compreensão a partir do mundo onde o sujeito é o motor de desdobrar as articulações existentes ~~no mundo~~. Assim sendo, todavia, o mundo para Husserl (2006: 34), está completo dos objectos da experiência possível e do conhecimento possível da experiência, dos objectos possíveis de serem conhecidos com base em experiências actuais do pensamento- teórico correcto. Husserl diz-nos que “aqui não é lugar de discutir mais pormenorizadamente questões relativas ao método científico-experimental, como ele funda ~~o~~ seu direito de ir além do estreito âmbito do dado empírico directo”. Ou seja, por outro lado, segundo o entendimento de Husserl, “todas as chamadas *ciências da natureza*, tanto no sentido mais estrito, como *ciências da natureza material*, quanto também em sentido mais amplo, como as ciências dos seres animais, com sua

⁴¹ Cf. Arendt, Hannah (2001).



Formatada: Tipo de letra: Negrito

natureza psicofísica, portanto também a **fisiologia**, a psicologia etc., são ciências do mundo, ou seja, ciências da orientação natural”. Nestas se incluem também as chamadas *ciências do espírito*, a história, as ciências que estudam as civilizações, as disciplinas sociológicas de toda e qualquer espécie, no que podemos deixar provisoriamente em aberto se devem ser equiparadas ou contrapostas às ciências da natureza, se elas mesmas devem ser tidas como ciências da natureza ou como um tipo essencialmente novo de ciência.

—Por outro lado, a Ciência com a Consciência, segundo Castro (2010)⁴², enfrenta o duplo desafio: apontar problemas éticos e morais da ciência contemporânea, cujos múltiplos e prodigiosos poderes de manipulação, nascidos das tecnociências, têm imposto ao cientista, ao cidadão e à humanidade inteira o problema do controlo político das descobertas científicas e a necessidade epistemológica de um novo paradigma que rompa os limites do determinismo e da simplificação, e incorpore o acaso, a probabilidade e a incerteza como parâmetros necessários à compreensão da realidade. Assim sendo, Artigas (2005: 422) aponta que “as pessoas podem ser substituídas por outras no que se refere à execução de tarefas concretas, mas ninguém pode substituir a ninguém quando se consideram as dimensões estritamente pessoais da vida humana: a actuação ética, a amizade e o amor”. Em outra perspectiva, o autor explica que “o carácter pessoal do homem relaciona-se com a autoconsciência”.

Grosso modo, Husserl (2006: 34) toma como sentido ao falar dessa dimensão do campo das ciências, como já frisou anteriormente, a questão das ciências empíricas como sendo as ciências de “*factos*”, ou seja, tem como sustentabilidade aqui, o facto como inseparabilidade e facto e essência. Os actos cognitivos fundantes da experiência põem o real individualmente, eles ~~o~~ põem-no como *espaço-temporalmente* existente, como algo que está neste momento do tempo, tem esta sua duração e um conteúdo de realidade que, por sua essência, poderia igualmente estar em qualquer outro momento do tempo; põem-no, por outro lado, como algo que está neste lugar, com esta forma física. Já para Artigas (2005: 283), em relação ao espaço-temporal, ele aponta que o “espaço e tempo não são somente conceitos abstractos, objectos de teorias científicas complexas e de reflexões filosóficas abstractas, são, antes de tudo, condições básicas da natureza, que existem em formas inter-relacionadas e altamente sofisticadas que abrem a porta para uma compreensão profunda da natureza”.

Comentário [PS30]: confuso

Neste sentido, de acordo com Husserl (2006: 303), ao falar da fenomenologia da razão, buscando de como o indivíduo pode ser considerado como verdadeiro a partir de seus actos e

⁴² Morin, Edgar (2010), *Ciência e Consciência*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil (em prefácio da mesma obra feito por Ina Elias de Castro).



Formatada: Tipo de letra: Negrito

formas de estar na sociedade, atesta como um assunto relativizado a partir de uma esfera lógica que ele descreve na seguinte forma: “na esfera lógica, na esfera do enunciado, “*ser verdadeiro*” ou “*ser efectivo*” e “*ser racionalmente atestável*” estão, por princípio, em correlação, e isso para todas as modalidades dóxicas do ser ou da posição”. A possibilidade de atestação racional do que aqui se fala não deve, obviamente, ser entendida como possibilidade empírica, mas como possibilidade “ideal”, como possibilidade de essência. Husserl (2006: 304) aponta que a plenitude de sentido não basta, basta, pois o *modo* de preenchimento também conta. O modo *intuitivo* é um modo de viver o sentido no qual o objecto visado como tal é trazido intuitivamente à consciência, e um caso especialmente eminente dele é aquele em que o modo intuitivo é justamente *doador originário*. Discorrendo com a percepção de Husserl, é nessa dimensão que ele mesmo dá exemplo relativo ao que diz respeito com a percepção dos sentidos: “o sentido na percepção de uma paisagem é preenchido perceptivamente, o objecto percebido é traduzido à consciência no modo do “*em carne e osso*”⁴³ com suas cores, formas etc.”.

Por outro lado, segundo Husserl (2006: 307), a posição com base na aparição em carne e osso da coisa e, sem dúvida, uma posição racional, mas a aparição é sempre uma aparição unilateral, “incompleta”; aquilo de que se tem consciência em carne e osso não é apenas o que propriamente aparece, mas simplesmente essa coisa mesma, todo em conformidade com a totalidade do sentido, embora este seja intuído apenas unilateralmente e permaneça, além disso, indeterminado em muitas de suas faces. Husserl atesta que “a fenomenologia da razão tem, pois, de estudar os diferentes eventos prescritos a priori nessa esfera”.

Comentário [PS31]: confuso

Para Husserl (2006: 309), a cada região e categoria de supostos objectos não corresponde fenomenologicamente apenas sentido ou proposições de uma espécie fundamental, mas também uma espécie fundamental de consciência que dá originalmente esses sentidos, e dela faz parte um tipo fundamental de evidência originária, que é essencialmente motivada pela respectiva espécie de dado originário.

A verdade: absolutismo ou relativismo acima das leis naturais

As críticas contra a teleologia geralmente supõem que existe uma contradição absoluta entre o acaso e a finalidade; conseqüentemente, as explicações nas quais o acaso intervém são vistas como argumentos contra a finalidade. No entanto, não existe tal contradição absoluta entre

⁴³ Husserl, Edmund (2006: 304-305). A toda a aparição de uma coisa em carne e osso é inerente uma posição, ela não apenas se funde à aparição (como um mero factio geral – que aqui está fora de dúvida), mas ela se funde de maneira particular, ela é “motivada” pela aparição, e motivada, mas uma vez, não apenas em geral, mas racionalmente”.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

o acaso e a finalidade (Ferry). Aqui, o autor fala da arte divina que consiste na compreensão da natureza divina apontando três dimensões, a saber: “a racionalidade da natureza, a sua conexão com o plano divino e a ênfase que é posta na auto-organização”.

Para tal, a contextualização feita por Artigas (2005: 451) é aqui colocada de forma resumida para podermos entender e situarmos: no primeiro caso, ressalta-se a racionalidade da natureza ao identificar a natureza como o plano de uma arte, em que o êxito das ciências amplia cada vez mais o nosso conhecimento da racionalidade da natureza; já a conexão da natureza com o plano divino expressa o fundamento da racionalidade da natureza: é uma manifestação do plano divino, portanto, de um plano sumamente sábio. Por outro lado, o plano divino está inscrito nas coisas, onde o natural possui modos de ser, com as correspondentes tendências, que conduzem para os resultados óptimos. No fim, a ênfase que é posta na auto-organização alude-se como uma característica básica da natureza. Destaca-se, a direccionalidade da natureza, também em seu aspecto sinérgico, e institua-se a emergência de novos sistemas e propriedades como resultados da acção sinérgica ou cooperativa.

— Por outro lado, pode se pensar no exemplo apresentado por Artigas (2005: 454) no desenvolvimento do absolutismo hegeliano, *no élan vital de Bergson* e na evolução ascendente de Teilhard de Chardin. Contudo, a correspondência refere-se somente a aspectos concretos desta intuição e nada tem ~~que~~ ver com as articulações que vinculam ao panteísmo.

A acção divina ~~se~~-desenvolve-~~se~~ através dos canais dos dinamismos e estruturações naturais: possibilita a existência e a actividade destes canais que, por sua vez, canalizam a acção divina de modo ordinário. Artigas (2005: 455) fala das vias que canalizam o dinamismo natural possuem uma consistência própria e uma inteligibilidade que resulta de um plano superior racional. O desenvolvimento do dinamismo natural é direccional. A direccionalidade da natureza é real e corresponde a um plano, mas não se identifica com um processo simplesmente linear: o desenvolvimento do dinamismo natural dá margem a múltiplas coincidências acidentais. Neste sentido, o acaso desempenha uma função real, mas esta função integra-se dentro do plano total em que: a

A emergência de novidades reais corresponde ao desenvolvimento do dinamismo natural, mas este dinamismo inclui os efeitos da acção divina que possibilitam a sua existência, o seu desenvolvimento e a produção dos seus resultados a proporcionalidade entre os efeitos da divina e os canais naturais manifesta-se na gradação da natureza: um maior nível de organização torna possível um grau mais alto no desenvolvimento dos efeitos da acção divina. (Artigas, 2005: 455).

Formatada: Avanço: Primeira linha:
0 cm



—O mais alto grau de organização natural permite nova participação no ser que supera essencialmente o resto das entidades naturais, porque implica um modo de ser pessoal.

De acordo com Morin (2010: 291)⁴⁴, a complexidade ~~sistêmica~~sistêmica manifesta-se, sobretudo, no facto de que o todo possui qualidades e propriedades que não se encontram no nível das partes consideradas isoladas e, inversamente, no facto de que as partes possuem qualidades e propriedades que desaparecem sob o efeito das coações organizacionais do sistema.

Na mesma perspectiva, Morin (2010: 293) faz uma diferença entre o ~~autômato~~autômato artificial e o ~~autômato~~autômato natural apresentados por Von Neumann, segundo o que é citado por Morin (2010: 292) explicando, em primeira instância que a máquina artificial é composta por elementos extremamente confiáveis (*reliable*), ou seja, por peças calibradas, verificadas, que se ajustam perfeitamente uma às outras e são constituídas pelos materiais mais resistentes e menos deformáveis em função do trabalho a efectuar. O conjunto pode funcionar apesar da degradação definitiva de certos constituintes, apesar dos acidentes locais que o podem atingir. A equifinalidade é a ~~actitude~~actitude dos seres vivos que lhes permite realizar seus fins (o seu “programa”) por meios desviados, apesar de consciência, de acidentes ou de obstáculos enquanto a máquina, privada de um dos seus elementos ou de um dos seus alimentos, se deteriora, pára ou fornece produtos ~~errôneos~~errôneos. Uma segunda questão colocada por Morin, consiste na confiabilidade que pode ser concebida em termos mais gerais de ordem e desordem. Os desgastes, as deformações, as degradações que sofrem os constituintes de uma máquina perturbam e degradam a sua ordem e podem ser considerados elementos ou factores de desordem.

Enquanto isso, um terceiro caso é apresentado de que “todo sistema físico organizado sofre, sem remissão, o efeito do segundo princípio da termodinâmica, isto é, o aumento de entropia dentro do sistema, que se traduz pelo aumento da desordem, da homogeneidade em detrimento da heterogeneidade (diversidade dos elementos constitutivos), em resumo, da desorganização em detrimento da organização” (Morin, 2010: 297).

O princípio *order from noise* pode ser entendido em dois sentidos diferentes, embora complementares. O primeiro é o da não degeneridade, em que a auto-reorganização e a autopoese permanentes precisam de “ruído” para manter a ordem viva. Já o segundo consiste na geratividade em sentido criativo do termo, tal como se manifesta em toda evolução, quer seja biológica, quer, no plano humano e sociológica (Morin, 2010: 301).

⁴⁴ Idem. A complexidade biológica ou auto-organização da diversidade.



Conclusão

Concluimos que a antinomia da verdade consiste no aspecto da sua abordagem que pode estar relacionada a partir do absolutismo e do relativismo como uma razão da consciência de acordo com as postulações feitas por Ferry, que tem trabalhado em pesquisas de género defrontando com as colocações de vários autores que já escreveram sobre o caso, embora alguns em total divergência e outros de forma convergente defendem as mesmas teses. A revelação do sujeito é parte integrante de todo o intercâmbio, até mesmo do mais objectivo, a mediação física e mundana, juntamente com seus interesses, é revestida por outra mediação inteiramente diferente (Ferry, 2001: 232).

—No entanto, a verdade como vimos nas diversas formas em que ela é apresentada consiste numa perspectiva de virtudes e de moral a partir da conduta da sociedade onde cada indivíduo é chamado a escolher a forma adequada de como pode estar na sociedade perante os outros indivíduos. Em suma, é na verdade onde encontramos a alegria que cada indivíduo deve ou pode ter para a contribuição da vida em sociedade ao contrário da falsidade que não deve ser partilhada pelos indivíduos.

Referências Bibliográficas

- Arendt, Hannah (2001). A Condição Humana, Lisboa, Relógio D'Água Editores.
- Aristóteles (2002). Ética a Nicômaco, Buru, SP, EDIPRO.
- Artigas, Mariano (2005). Filosofia da Natureza, São Paulo, Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio”.
- Buzzi, Arcângelo R. (1989). Introdução ao Pensar: O Ser, o Conhecimento, a Linguagem, Petrópoles, RJ, Vozes.
- Ferro, Mário & Tavares, Manuel (1995). Análise da Obra Introdução à História da Filosofia de Hegel, Lisboa, Presença.
- Ferry, Jean-Marc (2007). Filosofia da Comunicação: da antinomia da verdade à fundação última da razão, justiça política e democracia procedimental, São Paulo, Paulus.
- Foucault, Michel (1979). A Ordem do Discurso, Lisboa, Relógio D'Água.
- Husserl, Edmund (2006). Ideias de uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica, Aparecida, SP, Editora Ideias & Letras.
- Morin, Edgar (2010). Ciência e Consciência, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.



Vernant, Jean-Pierre (1972).⁵ As Origens do Pensamento Grego, São Paulo, Difusão Européia do Livro.

Formatada: Tipo de letra: Negrito



9

Formatada: Tipo de letra: Negrito

Comentário [PS32]: Este texto tem as notas de rodapé todas engatadas. Não sei se coloquei bem as que percebi...

Comentário [PS33]:

Economia Solidária: será uma resposta resiliente às crises económicas e financeiras da contemporaneidade?

Paulo Vical

Resumo

As crises económicas e financeiras estão cada vez mais presentes nas agendas de vários governos, sem distinção das taxas de crescimentos ou do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das nações. Estas crises ~~se~~-tornam-~~se~~ uma asfixia para humanidade, se tivermos em consideração as soluções adoptadas por esses governos (sempre baseadas numa lógica de funcionamento da economia de mercado), tornando-as bastante complexas e de elevado custo social para a população. Como~~A~~ exemplos destas soluções temos os casos das políticas de austeridades que tem sido aplicada em alguns países; por~~ém~~, outros governos vão ainda mais longe, atribuem a esperança ao petróleo como o garante da salvação, o deus negro, o que torna a economia dependente e bastante volátil deste recurso mineral. O presente artigo tem como foco; compreender o impacto das respostas da economia solidária ou da “Outra Economia”, como é assim também designada, face ~~às~~ adversidades económicas e financeiras que o mundo tem vindo a testemunhar ao longo de mais de meio século. O artigo visa também analisar até que ponto as propostas (respostas) apresentadas por esta ciência podem ser consideradas resilientes, diante das instabilidades dos cenários macroeconómicos da contemporaneidade, olhando em torno da crise subprime nos Estados Unidos (2006-2009), assim como pela derrocada do preço do crude desde os finais de 2014.

Palavras-chave: ~~e~~Economia ~~s~~Solidária; ~~c~~Crise ~~e~~Económica e ~~f~~Financeira; ~~r~~, Resiliência.

~~† Professor do Imetro (Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola). Doutorando em Políticas Públicas; Mestre em Economia Social e Solidária; Pós-Graduado em Gestão de Projetos e Licenciado em Economia. Email: paulo.vica23@hotmail.com.~~



~~2-Abstract: The economic and financial crises are increasingly present on the agendas of many governments, irrespective of the rate of growth or the Human Development Index (HDI) of nations. These crises become one choking for humanity, if we take into consideration the solutions adopted by these governments (always based on an operating logic of the market economy), making them very complex and high social cost for the population. In the examples of these solutions have the cases of austerity policies that have been applied in some countries; however other governments go even further, give hope to oil as the guarantor of salvation, the black god, which makes the economy dependent and quite volatile this mineral resource. This article focuses on, understand the impact of the responses of the social economy or "Another Economy" as it is so designated, given the economic and financial adversities that the world has been witnessing for over half a century. The article also aims to analyze to what extent the proposals (replies) presented by this science can be considered resilient, given the instability of the macroeconomic scenarios of contemporary, looking around the subprime crisis in the United States (2006-2009), as well as the debacle the price of crude oil since 2014.~~

~~Key words: Solidarity Economy, Economic and Financial Crisis, Resilience.~~

Introdução

Em 2006, dá-se os primeiros sintomas da crise financeira mundial, resultante das insuficiências de liquidez do sector financeiro, fomentado pelo sector imobiliário nos EUA. O surgimento desta crise, na ótica de alguns políticos e analistas económicos, está no firmamento egocêntrico dos empresários, movidos pelos interesses individualistas, na ânsia de aumentar cada vez mais os seus activos por meio das suas instituições bancárias (em obterem lucros estrondosos). Alguns analistas consideram-no mesmo como uma crise intencional, na medida em que concediam empréstimos financeiros a indivíduos, com pouca instrução financeira e com baixa capacidade de liquidez. Infelizmente, cenários como estes funcionam no modo bola de neve e de forma contagiosa, face à globalização dos mercados da nossa contemporaneidade.

As instabilidades económicas e financeiras têm sido frequentes e com grandes repercussões nas vidas sociais das famílias, na medida em que concorrem para o agravamento do desemprego, da exclusão social e, concomitantemente, da extrema pobreza. Para tal, muitos governos adoptaram uma postura diferente na gestão de seus orçamentos, mudando radicalmente os seus «hábitos» e os das suas populações, diante da ausência de liquidez financeira, resultante



de uma fraca política de investimentos em sectores decisivos e (auto)sustentáveis, e dos poucos que existem são de baixa produtividade, fazendo com que o país se torne bastante dependente de políticas externas (é o caso de Portugal, em relação ~~a~~ à UE²), bem como na insuficiência de políticas voltadas para a diversificação económica (o caso de Angola³).

A dependência do sector petrolífero tem custado muito ~~apara~~ os cofres de alguns governos, devido ~~à~~ oscilação do seu preço de venda, sobretudo para aquelas economias cujas receitas estão totalmente dependentes~~m~~ da venda deste recurso.

~~Também~~As soluções por via de políticas económicas e financeiras ortodoxas têm custado caro aos cofres dos Estados, o que agrava, na maioria das vezes, o rácio da dívida pública, por um lado e, por outro~~o~~, verifica-se uma redução das despesas públicas, registando um abrandamento do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), reflectindo directamente na componente económica e social da população (como é obvio). Estas são algumas das repercussões geradas pelas políticas públicas ortodoxas quando se pretende combater as irregularidades da economia em busca da dignidade humana (na melhoria do bem-estar) e na conservação dos valores éticos e ambientais.

-Para alguns autores a economia solidária surge como sendo uma resposta alternativa ~~às~~ deficiências da economia de mercado, diante dos obstáculos gerados pelas crises ~~e~~ Económicas e Financeiras da contemporaneidade. É uma economia baseada em práticas.² Não é minha pretensão, com este artigo, elucidar as fragilidades estruturais e conjunturais da economia portuguesa em relação aos países pertencentes a União Europeia. Portugal é aqui chamado a título de exemplo, assim como referênci~~a~~ de artigos futuros. ³O mesmo me refiro ~~a~~ à economia angolana, servindo apenas de exemplo face ~~à~~ sua fraca diversificação económica, ~~à~~ sua dependência ~~pele~~ do sector petrolífero, conteúdo a ser discutido em próximos artigos (Que políticas adoptar para ~~a~~ sua diversificação?). ⁴ locais com respostas que promovem a inclusão social, a cooperação, o fortalecimento da democracia participativa, a valorização da cultura e do ambiente.

Comentário [PS34]: Não percebo esta frase aqui, parece descontextualizada

Por ultimo, mas não menos importante, o artigo visa apresentar algumas acções ou intentos de modo sintético a partir das contribuições de alguns atores, e congregá-las, visando deste modo alcançar os melhores resultados exequíveis ~~da~~ os problemas da economia tradicional. Assim como servir de reflexão a todos os actores de uma sociedade, sobre a sua capacidade em fortalecer as relações sociais no homem, promovendo deste modo o altruísmo.

±

Contextualização temporal da crise subprime e o sector petrolífero

Ao longo dos tempos, o homem teve de adaptar-se e praticar novas técnicas de sobrevivência. Conseguir manter o seu sustento foi, e sempre será, uma preocupação primária, na medida em que o crescimento populacional tende a ser cada vez maior em relação ao lento crescimento económico e como consequência se verifica a deterioração das condições sociais e das relações sociais, assim como a dos valores éticos.

Nos últimos 60 ~~(sessenta)~~ anos, a economia viveu um período de franco crescimento e de estabilidade financeira⁴⁵, com grande powerment em vários sectores fundamentais, sobretudo na área da tecnologia e informática. Porém este crescimento sempre foi acompanhado pelas derrocadas económicas e financeiras. A humanidade tem vivenciado, nas ultimas ~~3~~ três décadas, um colapso dos sistemas bancários e financeiros, reduzindo cada vez mais o acesso à alimentação, à saúde, à educação e ao emprego, o que aumenta cada vez mais o fosso entre as classes sociais.

Em 2006, dão-se os primeiros sinais da crise financeira, que ficou então conhecida como a “crise subprime” nos EUA, resultante da insolvência das instituições de crédito diante do mercado imobiliário (principalmente). Entenda-se de crise financeira, quando o activo de um certo individuo, governo ou instituição perde o seu valor num prazo muito curto e de forma contínua. Já uma crise económica é o resultado das várias irregularidades dos ~~4 Realçar que neste período também ocorrem algumas irregularidades económicas e financeiras, porem não tão sequencial como o que temos estado a testemunhar e a conviver em primeira mão.~~⁵ processos económicos em relação ao PIB real, e sendo uma constante, afectando o sistema financeiro do país.

Comentário [PS35]: Não percebo isto aqui. Não vi nenhuma nota 5

Para Marx⁴⁶,⁵ uma crise é a fase de estorvo e de interrupção do processo acumulativo de capital.

⁴⁵ De realçar que neste período também ocorreram algumas irregularidades económicas e financeiras, porém, não tão sequencial como o que temos estado a testemunhar e a conviver em primeira mão.

⁴⁶ Marx in Fabiano e Renault, 2008, p. 196.

O que se denominou por crise subprime (2006-2009) e como surgiu?

Parece-se ter-se uma resposta bastante óbvia e clara quanto à sua lógica de origem, mas não é bem assim, na medida em que concorrem vários factores para tal situação, desde os factores políticos, económicos, tecnológicos, ambientais, assim como os elementos culturais que tendem a influenciar cada vez mais os processos económicos e financeiros de uma região.

A crise subprime é uma crise financeira resultante do aliciamento especulativo das instituições de créditos na concepção de financiamento para o mercado imobiliário, cuja capacidade de liquidez do tomador deste financiamento é de elevado risco.

Soros (2012), afirma que: “A crise Financeira Mundial (2006-2009) foi precipitada por uma bolha no mercado de imobiliário nos EUA. (...) semelhante às demais crises desde o fim da Segunda Guerra Mundial, com intervalos que variam entre os quatros anos e os dez anos. Contudo, existe uma diferença profunda: a actual crise marca o fim de uma era de expansão de crédito baseada no dólar como moeda de reserva internacional”⁴⁷.⁶

Cable (2009), reforça a tese da origem deste mal económico, baseada nas acções intencionais por alguns sistemas bancários no financiamento de créditos a indivíduos desprovidos de garantias reais, assim como trabalhos ou bens, sendo designado também de empréstimo “ninja”⁴⁸.⁷

~~5 Marx in Fabiano e Renault, 2008. p: 196. 6 Soros, George (2012) Desordem Financeira, na Europa e nos EUA, 1ª Edição, Lisboa, Editorial Presença. 7 No Income, No Job, and no Assets, individuo sem garantias reais (my translate). 6~~

É sabido também que a crise económica e financeira tem um lado baseado nas expectativas, por ser uma economia onde a desconfiança reina.

A questão é notória quando para alguns observadores mais conservadores, segundo Cable (2009), faziam a seguinte pergunta: “Por que motivo os banqueiros se interessaram de repente pelas pessoas pobres, que outrora (minha alteração), não lhes tocariam nem com um dedo

⁴⁷ Soros, George (2012), *Desordem Financeira, na Europa e nos EUA*, 1.ª edição, Lisboa, Editorial Presença.

⁴⁸ *No Income, No Job, and no Assets: individuo sem garantias reais (my translate)*.



Formatada: Tipo de letra: Negrito

(...)?”⁴⁹. 8-A resposta era mais do que clara, estas pessoas nunca se preocuparam com os pobres, mais sim com as formas do enriquecimento por intermédio deles. Os pobres só têm um atractivo, é possível sobre-carregá-los com taxas de juros relativamente elevadas. Foi então que, em 2007, deu-se uma sucessão de acontecimentos que, para o observador perspicaz da época, e mais claramente em retrospectiva, podiam ser encarados como os primeiros avisos da tempestade iminente; vários bancos e instituições de créditos viriam a declarar falência ou insolvência por falta de pagamento dos créditos concedidos como narra o mesmo autor⁵⁰.

Formatada: Avanço: Primeira linha: 0 cm

As crises económicas e financeiras, têm servido de opções de “escadaria” para atingir certos fins (enriquecimento, desestabilização política, desacreditação, perpetuação no poder, manipulação, viabilização de políticas públicas agressivas, assim como o derrube de certos governos democraticamente eleitos) por organizações civis, políticas, governamentais, económicas ou até mesmo organizações militares, fins estes que por via legal se tornariam inviáveis.

O petróleo é a principal fonte de energia no consumo industrial. As outras alternativas ainda estão além dos custos viáveis aceites, como também é ainda a principal âncora para do crescimento económico de alguns países. A sua total dependência poderá conduzir à ruína os destinos socioeconómicos e financeiros de um Estado, em detrimento da sua volatilidade do seu preço de venda. Infelizmente, o sector petrolífero é para alguns países (em vias de desenvolvimento ou subdesenvolvidos) a principal fonte de receita para o seu Orçamento Geral do Estado (OGE), o que é bastante preocupante, porque uma descida no seu preço reduz substancialmente as suas receitas, cuja economia é menos diversificada (o caso de Angola) reduzindo os investimentos públicos, e comprometendo, deste modo, o sector social. 8

Cable, 2009, p. 43. 9 Cable, 2009, p. 45. 7

Hoje, as crises económicas e financeiras, têm sido a principal prioridade da agenda de vários governos. Os sistemas económicos estão cada vez mais asfixiados e mais vulneráveis às

⁴⁹ Cable, 2009, p. 43. 9 Cable, 2009, p. 45. 7

⁵⁰ Cable, 2009, p. 45.



irregularidades dos sistemas financeiros, à crise ~~e ao desaceleramento~~ ~~do~~ crescimento económico de um país. As nações têm cada vez menos recursos financeiros para suportarem as políticas governamentais que ~~m~~ têm prioridade o bem-estar das populações, ou pelo menos é esse ~~o~~ intento.

2-Resiliência: sua derivação epistemológica e noção

Desde muito cedo que a humanidade ~~procurava em busca de~~ uma teoria “milagrosa”, capaz de responder ~~às~~ várias adversidades ou vulnerabilidades económicas e financeiras que nos flagelam. Uma teoria “milagrosa” capaz de repor ~~a~~ ordem, a democracia, restabelecer a dignidade humana, fomentar a cooperação, a solidariedade e a reciprocidade.

É ~~cada vez mais~~ notória ~~a~~ ~~cada vez mais~~ a desconfiança, o descrédito, por parte da população sobre a robustez das políticas públicas, que visam garantir a tranquilidade socioeconómico, uma política pública capaz de resistir aos vários descarrilamentos da economia de mercado. Alguns governos recorrem a algumas políticas públicas implementadas no passado por outros governos, mesmo sabendo de antemão dos seus resultados (pouco eficazes).

A grande questão que se coloca é: o que torna uma política económica e financeira, verificada outrora como menos eficaz, servir de esperança a milhões de cidadãos, por adotar uma nova terminologia nos dias de hoje?

A resposta pode parecer ~~uma~~ quanto descabida para alguns críticos, mas o certo é que trata-se apenas de uma “nova expressão” ~~,-~~ uma nova designação capaz de mexer com a mente humana, fazendo-nos crer que ~~a~~ nova denominação é muito mais resistente ou eficaz às adversidades económicas, financeiras e sociais.

A expressão resiliência tem a sua origem na língua secular (Latim), “resiliere”, o que significa, força, duro, rígido, negar, impedir e romper.

Christopherson ~~et al~~ (2010), salienta que, “~~o~~ conceito de Resiliência tem sido utilizado enquanto expressão da capacidade de um sistema suportar um choque externo e retomar uma trajetória de equilíbrio. A sua influência ~~actual~~ é grande, resultado da percepção que os



processos associados à globalização tornaram os territórios mais permeáveis a efeitos que se pensavam anteriormente externos⁵¹.

Bristow (2010) chama a atenção sobre a sedução pela terminologia, sem antes mesmo se efectuar em uma pesquisa investigativa sobre a sua capacidade de resposta. Bristow espelha que “Muita da atractividade desta noção deriva de ser facilmente maleável e se adaptar às zonas de contacto entre ciência, decisão política e discursos práticos. É, no entanto, recomendável cautela para garantir que as ambições das políticas não excedem a capacidade da investigação em justificar determinadas opções baseadas no desígnio da resiliência⁵²”.

Alguns autores criticam ainda o uso indevido e abusivo do termo resiliência, para justificar rigidez de certas propostas ou acções.

“A noção de resiliência surge como um novo vocábulo na linguagem quotidiana, associando-se a outros — que visam sublinhar características positivas para o sucesso, como a inovação, o empreendedorismo, ou a sustentabilidade. Utilizado de um modo geral, tal como os exemplos anteriores, é um conceito ambíguo, que pouco pode oferecer ao entendimento de qualquer fenómeno, para além da evidência simplista que ser mais resiliente é melhor que ser menos resiliente⁵³”.

Para os pesquisadores Tiago e Pereira, aplicação de resiliência aos sistemas socioeconómicos podem ser um campo fértil, porém ainda carece de investigação.

O termo resiliência não é um termo novo, é um termo bastante difundido nas ciências sociais, sobretudo nas áreas sociológicas e políticas. Somente nos últimos 15 anos é que o termo tem vindo a ser utilizado nas áreas das ciências económicas, face ao conceito

Christopherson, et al, 2010 in Tiago e Pereira, 2014, p.3-4. 11 Bristow, 2010, apud Tiago e Pereira, 2014, p.4. 12 Simmie e Martin 2010 in Tiago e Pereira, 2014, p.4. 9

⁵¹ Christopherson *et al*, 2010 in Tiago e Pereira, 2014, p. 3-4.

⁵² Bristow, 2010, *apud* Tiago e Pereira, 2014, p. 4.

⁵³ Simmie e Martin, 2010, in Tiago e Pereira, 2014, p. 4.



–“Desenvolvimento local” para dar “robustez” e solidez a ideia de estabilidade, harmonia local ou ainda equilíbrio contínuo, que é bastante discutido.

3. Economia Solidária e as suas práticas de ação

O conceito de Economia Solidária surge como resposta às irregularidades de ordem social, económica (economia pluralista), política e ambiental. Atualmente, tem apresentado propostas de melhoria sobre os efeitos negativos originados pelas irregularidades da economia de mercado, assim como também na preservação dos valores éticos e culturais, concretamente, na revitalização de algumas práticas não mercantil e não monetária, combatendo desta forma a degradação das relações sociais, o desemprego, a exclusão social e a pobreza extrema. Quanto à data da sua origem é bastante controversa entre os seus ~~prominentes~~ prominentes investigadores (Jean-Louis Laville em França, Paul Singer no Brasil e mais recentemente ~~no~~ em ~~Açores~~ “Macaronésia”, com o ~~p~~ Professor Rogério Amaro), entende-se que surge nos finais do século XX.

A Economia Solidária é um conceito bastante polissémico, expressado em vários lugares baseados nos seus problemas locais.

Para Cattani ~~et al~~ (2009), o termo visa contrapor o individualismo utilitarista que caracteriza o comportamento ~~econômico~~ económico predominante nas sociedades de mercado. O termo foi cunhado na década de 1990, quando, por iniciativa de cidadãos, produtores e consumidores, despontaram inúmeras ~~atividades~~ atividades ~~econômicas~~ económicas organizadas segundo princípios de cooperação, autonomia e gestão democrática⁵⁴.

Laville (1994), caracteriza a economia solidária como um conjunto de atividades ~~econômicas~~ económicas cuja lógica é distinta tanto da lógica do mercado capitalista quanto da lógica do Estado⁵⁵. Ainda Laville (2009), uns dos elementos marcantes da Economia ~~Solidária~~ Solidária é o surgimento de uma sociedade civil mundial definida como a esfera de relações e de ~~atividades~~ atividades transnacionais criadas por pessoas ~~coletivas~~ colectivas que são independentes dos ~~g~~ g ~~13 Cattani et al, 2009, p.162. 14 Laville 1994 in Lechat, 2002, p.125. 10~~ g governos e das empresas privadas e que funcionam fora do alcance dos Estados e dos mercados.

⁵⁴ Cattani *et al*, 2009, p. 162.

⁵⁵ Laville, 1994, in Lechat, 2002, p. 125.



De acordo com o professor Paulo Singer (2005), “~~a~~A economia solidária é um acto pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe uma nova prática social e um entendimento novo dessa prática. A única maneira de aprender a construir a economia solidária é praticando-a. Mas seus valores fundamentais precedem sua prática”⁵⁶~~-15~~.

Numa entrevista, em 2005 realizada pela Revista Pessoa e Lugares, ao ~~p~~Professor Roque Amaro, fez saber que “A economia solidária é uma renovação das práticas da economia social, é um conceito mais adequado a essas práticas e aos novos desafios recorrentes da emergência da solidariedade com os mais desfavorecidos”⁵⁷~~-16~~.

“A natureza não criou nenhum ser para ele próprio (...) ela criou uns para os outros, e colocou entre eles uma solidariedade recíproca”⁵⁸~~-17~~.

3.1 Economia Solidária: um novo desafio económico e financeiro

A economia solidária, como já referenciado nos parágrafos acima, tem servido de alternativa às distorções da economia ortodoxa. ~~A~~a mesma tem estado a criar o seu campo de ~~a~~ccção numa lógica diferente de funcionamento da economia de mercado: não mercantil e não monetária.

As moedas monetárias são os ~~a~~ctivos mais líquidos que se conhece, estes ~~a~~ctivos podem aumentar (apreciação) o seu valor como também podem diminuir (depreciação), resultante ~~d~~e uma valorização ou desvalorização cambial com efeitos que podem ser positivos ou negativos para a economia. A ~~i~~nflação, como tal, também ~~concorrem~~ para a instabilidade económica e na desacreditação das moedas monetárias. ~~E~~a como resposta, a Economia Solidária, busca alternativa no uso de “moedas sociais” em substituição as moedas monetárias. Por~~ém~~, é necessário que sejam criadas instituições que ~~visam~~ suport~~em~~¹⁵ Singer 2005 in Gadotti, 2009, p.5. ~~16~~ Pessoas e Lugares, Revista económica e social (2005). ~~17~~ Le Bras Chopard, 1992 in Filho e Laville, 2004, p. 42. ~~11~~ a sua operacionalidade e que operem de acordo ~~com~~ ao fundamentalismo da economia solidária e de forma ampla e alargada.

⁵⁶ Singer, 2005, in Gadotti, 2009, p. 5.

⁵⁷ Pessoas e Lugares, Revista Económica e Social (2005).

⁵⁸ Le Bras Chopard, 1992, in Filho e Laville, 2004, p. 42.



Os Bancos Comunitários de Desenvolvimento (BCD) surgem como ~~a~~às instituições que visam suportar tal operacionalidade, das moedas sociais, tendo já contribuído ~~para~~ ~~no~~ desenvolvimento local de algumas comunidades da América Latina (Argentina, Paraguai e Brasil).

Os autores Filho e Júnior (2004-2006) definem os BCD como “~~p~~Práticas de finanças solidárias de apoio às comunidades populares situadas em territórios com baixo índice de desenvolvimento humano. Estruturados a partir de dinâmicas associativas locais, os BCD apoiam-se ~~em~~ uma série de ferramentas para gerar e ampliar a renda no território. Por-tanto, articulam-se quatro eixos centrais de ~~a~~ações ~~no~~ ~~em~~ seu processo de intervenção: fundo de crédito solidário, moeda social circulante local, feiras de produtores locais e capacitação em economia solidária”⁵⁹~~-18~~.

Soares (2006) afirma que “~~a~~ moeda solidária é tida como sendo uma moeda, paralela, instituída e administrada por seus próprios usuários, logo, sua emissão ~~é~~ originada na esfera privada da economia. Entre ela e a moeda nacional não há qualquer vínculo obrigatório, e sua circulação baseia-se na confiança mútua dos usuários, participantes de um grupo circunscrito por adesão voluntária”⁶⁰~~-19~~.

Além dos BCD, existem também outras modalidades usadas nas trocas comerciais, ~~como~~ o Banco de Horas, ~~esta~~ instituição ~~que~~ opera através de serviços que cada indivíduo presta ao seu similar, depositando assim as horas prestadas, como uma operação bancária ortodoxa, podendo ter um saldo credor, devedor ou nulo.

A economia solidária tem incentivado bastante o empreendedorismo, rebuscando as práticas de produção local desrespeitadas pela economia de mercado. O termo empreendedorismo foi avançado na Economia Solidária pelos autores Filho e Lavelle (2004), mas numa lógica ~~própria~~própria desta ciência, baseada nas entreajudas comunitárias:~~18 Filho e Júnior, 2004-2006 in Cattani et al 2009, -19 Soares, 2006 in Cattani et al 2009, p.255. 12~~ “A economia ~~s~~Solidária funda, assim, um empreendedorismo que não é movido pela rentabilidade

⁵⁹ Filho e Júnior, 2004-2006, in Cattani *et al.*, 2009.

⁶⁰ Soares, 2006, in Cattani *et al.*, 2009, p. 255.



do capital investido e que não distingue o que é da ordem da produção e da distribuição, combinando associação para exercer uma profissão em comum e ajuda mútua”⁶¹20.

A “Outra Economia”⁷ visa combater o descarrilamento da economia movida pelos interesses egocêntricos do homem, que originam o desemprego, a exclusão social, a pobreza, a sobreposição das relações sociais em detrimento das relações económicas, a degradação do ambiente, assim como a ineficiência da democracia representativa. Esta ciência visa valorizar o ser vivo em todas as suas dimensões e formas de grupos, onde todos têm o mesmo valor.

“Um projeto integral de economia solidária articula-se com a promoção de actividades económicas solidárias, tais como finanças solidárias, empreendedorismo social, empresa social, responsabilidade social e ética empresarial. Apoiar as instituições da economia solidária significa valorizar um importante instrumento de inclusão e ação social, um potencial de empregabilidade, de coesão, de cidadania, de desenvolvimento local e comunitário, com possibilidades de crescimento, especialmente nos serviços de proximidade à comunidade”⁶² 21

Estas são algumas respostas aplicadas a lógica da Economia Solidária que poderão responder às adversidades resultantes da crise económica e financeiras da nossa contemporaneidade.

4- Considerações finais

É uma constatação que as irregularidades económicas ou “turbulências económicas e financeiras”, como queiramos chamar, farão sempre parte da humanidade, basta que recuemos um pouco no tempo, nomeadamente: a crise económica mundial da década 30; acordos monetários e financeiros mundiais (1944); desvalorização do ouro (medida de ~~20~~ Filho e Laville (2004). 21 Ramos, 2013, p.334-335. 13 conversão monetária, anos 70); instabilidade no preço do crude década 70; instabilidade política e militar no Irão (-provocando instabilidade no preço do ouro negro, 1979); invasão do Iraque ao Irão (década 80, repercutiu-se mais uma vez no preço do barril do ouro negro); instabilidade na bolsa de valores de Nova York (1987); crise no mercado Asiático (desvalorização da moeda dos principais mercados desta região, 1997); o colapso da banca Russa (1998); crise cibernética (na áreas da internet e das telecomunicações,

⁶¹ Filho e Laville (2004).

⁶² Ramos, 2013, p. 334-335.



2000); a crise do 11 de Setembro (originada pelos atentados às torres gémeas, o que abalou o mercado bancário e financeiro dos EUA, 2001); a crise subprime (quebra no sistema financeiro devido aos excessos de financiamentos sem garantias reais, 2008); e, por último, a crise do petróleo, resultante da baixa do seu preço que se vive desde os finais de 2014 até à presente data (2016). Estas são das muitas crises com repercussões a nível mundial que a humanidade tem vindo a assistir e a conviver de forma imprevista e sequencial, mostrando a fragilidade da economia ortodoxa movida pelos interesses egocêntricos do homem.

Enquanto seres vivos, estamos condenados a uma fraqueza, o individualismo em substituição do coletivismo. As crises económicas e financeiras são os resultados desta fraqueza humana, movida pelas grandes teorias de que o bem-estar resulta da acumulação de dividendos em busca de uma satisfação plena das nossas necessidades, como: o viver do suficiente e não do necessário (Buen Viver). Este ensejo criado pela própria economia ortodoxa, tornará sempre inviável o princípio da redistribuição.

A economia solidária tem estado a atuar dentro do seu campo de ação, com respostas criativas e inspiradoras diante das derrocadas (crises económicas e financeiras) da economia ortodoxa, com ações sensibilizadoras sobre a valorização do ser vivo e das relações sociais em todas as suas dimensões. Porém é bastante prematuro considerá-la como uma ciência alternativa a economia ortodoxa, assim como uma resposta resiliente às irregularidades do mercado, na medida em que concorrem vários factores, nomeadamente: a sua limitação (atua apenas para microproblemas), é uma ciência actual (logo é desconhecida por muitos), o seu círculo é reservado para indivíduos com as mesmas necessidades ou carência, a sua gestão está ainda muito limitada aos modelos ortodoxos, o funcionamento das suas instituições estão muito enraizadas no campo teórico e para alguns governos tem-na como uma ciência intimidadora ou oponente, quando olhamos para o seu campo de ação política. Mas podemos dizer que a mesma se afirma como um modelo económico do futuro próximo, que é servir a sociedade na sua plenitude.

5. Bibliografia-Referências bibliográficas



Cable, Vince (2009). *A Crise Económica Mundial e o seu Significado*, 1.^a edição, Lisboa, Editorial Bizâncio, Lda.

Cattani, Antonio David *et al* (2009). *Dicionário* Internacional da Outra Economia, São Paulo, Editora Almedina, S.A.

Fabiano, Isabela Márcia de Alcântara; Renault, Luiz Otávio Linhares. (2008). *Crise Financeira Mundial: Tempo de Socializar Prejuízos e Ganhos*, artigo publicado pela Revista Tributaria Regional Trabalhista, 3.^a Região do Belo Horizonte. Disponível no site: www.trt3.jus.br/.../revista/rev_78/isabela_fabiano_luiz_otavio_renault.pdf, consultado no dia 14/05/15.

Filho, Genauto Carvalho de França; Laville, Jean-Louis (2004). *Economia Solidária*, uma abordagem internacional, Rio Grande do Sul, UFRGS.

Gadotti, Moacir (2009). *Economia solidária como Práticas pedagógicas*, São Paulo, editora Ed, L (Instituto Paulo Freire).

Gallo, Ana Rita *et al*: *Incubadora de Cooperativas Populares: uma alternativa à precarização do trabalho*, disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/11775986/a-deCooperativas-Populares-Uma-Alternativa-a-Precarizacao-Do-Trabalho#scribd>, consultado no dia 24/04/2015.

Gil, Antonio Carlos (2008). *Métodos e Técnica de Pesquisa Social*, São Paulo, Editora Atlas, Sexta edição.

Heerdt, Mauri Luiz; Leone, Wilson (2007). *Metodologia Científica e da Pesquisa*, Santa Catarina, Editora Unisul Virtual, 5.^a edição revista e atualizada.

Laville, Jean-Louis (2009). *Os desafios da Economia Solidária*, Artigo científico, Publicado na Revista *Críticas de Ciências Sociais*.

Lechat, Noëlle Marie Paule (2002). *Economia social, economia solidária, terceiro setor: do que se trata?*, Publicado na Revista *Civitas* (Revista de Ciências Sociais), disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/91/7046>, consultado em 15/11/2014.

Pinto, Hugo; Pereira, Tiago Santos (2014). *Resiliência dos Sistemas de Inovação face à Turbulência Económica*, artigo científico, publicado pelo Centro de Estudos Sociais, Coimbra.

Ramos, Maria da Conceição Pereira (2013). *Solidariedade, Inovação Social e Empreendedorismo no Desenvolvimento local*, do artigo científico “The Overarching Issues of the European Space”, publicado pela Faculdade Letras Universidade do Porto.



~~Revista~~~~REVISTA~~, Pessoas e Lugares (2005). “Toda a economia deveria ser solidária”.

~~Disponível~~~~Disponível~~: www.minhaterra.pt/IMG/pdf/jornalpl31.pdf, ~~consultado~~~~acessado~~ em 15/11/2014.

~~Revista~~~~REVISTA~~, Lusa (2014). Discurso de chefe de estado angolano, José Eduardo dos Santos, sobre a ~~dependencia~~~~dependência~~ da Economia angolana ao sector ~~petrolifero~~~~petrolífero~~.

~~Disponível~~~~Disponível~~ em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?>

~~Soros~~~~OROS~~, George (2012). Desordem Financeira, na Europa e nos EUA, ~~1.~~~~a~~ ~~e~~~~E~~dição, Lisboa, Editorial Presença.

~~Teixeira~~~~EIXEIRA~~, Miriam Fernandes (2008). Risco e Resiliência em Adolescentes Oriundos de Contextos Económicos Extremos, dissertação de ~~metradomestrado~~ na área da Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade de Lisboa.