

A Universidade Metodista Unida De Moçambique – Reflexões e Prospectivas

Marco Ribeiro Lamas¹,

Filipe Augusto Hoguane²

Anabela Lima Maria³

Margarida Maria Gomes⁴

Dinis Armando Guidione⁵

Edgar Manuel Lamas⁶

Magali Veríssimo Lamas⁷

Estela Pinto Ribeiro Lamas⁸

UMUM, *Campus* de Cambine (Colaboração)

Introdução – Enquadramento

Marco Ribeiro Lamas

As Jornadas UMUM têm a sua primeira edição em 2017, nos dias 17, 18 e 19 de Maio. Elas surgiram como um evento a realizar anualmente, pretendendo contribuir para o debate de ideias e partilha de conhecimento sobre temas relacionados com os cursos da Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM).

Nesse sentido, para além de visar divulgar a Universidade, o propósito foi o de promover um contexto académico, sustentado numa forte e positiva interacção entre os diversos actores implicados na Universidade, bem como construir uma rede de relações

¹ Centro de Estudos Interculturais, ISCAP-P.PORTO; Centro de Estudos Africanos, Universidade do Porto; mlamas@iscap.ipp.pt

² Escola Secundária de Cambine; Seminário Teológico de Cambine (Direcção); fhoguane@yahoo.com.br

³ Escola Pedro Ferreiro, Zézere; Centro de Estudos Africanos, UP (Investigação); aanabelalima@gmail.com;

⁴ Escola Pedro Ferreiro, Zézere; Centro de Estudos Africanos, UP (Investigação); gomesmarg@gmail.com

⁵ Escola Secundária de Cambine (Direcção); Seminário Teológico de Cambine (Colaboração); dinis.armando@gmail.com

⁶ Escola Secundária de Amarante; Instituto Politécnico de Bragança (Colaboração); Centro de Estudos Africanos, UP (Investigação); edgar.lamas@gmail.com

⁷ Centro de Estudos Africanos, UP (Investigação)

⁸ Centro de Estudos Interculturais, ISCAP (Aconselhamento Científico); Centro de Estudos Africanos, UP (Investigação); FCE, campus Vida - USC, Santiago de Compostela (Colaboração); estela.lamas@umum.ac.mz

com o meio envolvente – escolar, empresarial, associativo –, com o sector público, regional e nacional e, complementarmente, criar condições para a futura inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

Para atingir os objectivos definidos, houve à partida a vontade de celebrar protocolos, parcerias com instituições educativas, empresariais, serviços/sectores públicos e privados, organizações nacionais/internacionais bem como viabilizar um relacionamento comercial, actividades de formação, programas de estágios; a inserção dos seus graduados no mercado de trabalho; a condução de investigação aplicada; a utilização recíproca de infra-estruturas e equipamentos e ainda a promoção de iniciativas conjuntas.

As vivências, que tiveram lugar nestas primeiras Jornadas, geraram uma procura implicada de (re)construção de conhecimentos, de adequação de comportamentos e atitudes, de melhoria de competências, quer da parte dos docentes, quer da dos estudantes – *a equipa UMUM* – expressão utilizada, quando uns e outros dão a ouvir as suas vozes, para divulgarem a sua instituição.

Com efeito, é assim que, no desempenho das nossas funções, nos implicamos na trilogia *ensino/investigação/extensão*, que sustenta a permanente evolução em espiral, sustentada no *feedback* e no *feedforward*, que se constituem numa avaliação orientadora – auto e hétero –, que instigue a prosseguir a caminhada iniciada, não numa repetição mecanicista, mas bem pelo contrário, sempre numa óptica orgânica incentivando ao aperfeiçoamento dos vários saberes implicados na academia – *o saber saber, o saber fazer, o saber ser e o saber estar*.

As publicações, que têm vindo a fazer-se, oferecem a oportunidade de questionar e sistematizar ideias e actividades que suportam os princípios pelos quais a universidade se rege, para promover a *qualidade da educação*, a vontade de consolidar e renovar a formação de base, a nível do ensino superior.

Nesse sentido, neste conjunto de artigos, que ora apresentamos, Filipe Augusto Hogueane sublinha a importância do *domínio da comunicação/oral* que promove a interacção e a partilha, induzindo ao estudo e à investigação; Anabela Lima Maria e Margarida Maria Gomes questionam a procura da *complementaridade das unidades curriculares*, dando realce à função da língua, na construção dos saberes, na modelização do mundo, na afirmação do(s) sujeito(s) *per se* e na *relação social*. Dinis Armando Guidione aborda a função determinante da tutoria tal como a praticamos na UMUM, a qual, pelo recurso ao trabalho em equipa, leva à conquista da *autonomia do estudante*. A *praxis* em que nos envolvemos, pelas exigências que dela emergem, mantem sempre

presente, na nossa acção, o que ficou determinado à partida na criação da UMUM, isto é, termos *a pessoa humana como centro do processo educacional*. É, pois, nesse sentido que Edgar Manuel Lamas focaliza, no seu artigo, a avaliação institucional, visando a *busca da eficiência*, que credibilize a UMUM, pela capacidade de dar resposta a quem a procurar para a sua formação, assim como a de contribuir para o desenvolvimento do país. Por sua vez, Estela Ribeiro Lamas, partindo de um dos eixos definidos para a evolução transdisciplinar da UMUM – *a educação inter-religiosa e transreligiosa* –, reflecte sobre a *educação cristã* e, retomando o anúncio institucional, feito nas Jornadas, o de disponibilizar cursos que propiciem perceber as estruturas comuns que fundamentam tradições religiosas e não religiosas, que incitem à implicação na *formação holística do ser humano*.

Com uma perspectiva específica sobre questões diversificadas vivenciadas em contexto académico, os artigos focam-se em questões que levam a dar relevo aos princípios que regem a UMUM, nomeadamente o questionamento das competências do ‘eu’ e do ‘outro’, levando à interacção não só da pessoa em si, mas das suas capacidades, dos seus conhecimentos, das suas competências, das suas atitudes, dos seus comportamentos. São testemunhos ricos do trabalho que vai sendo realizado; são o reconhecimento de que a cooperação e a colaboração são indispensáveis para a estruturação consolidada de uma equipa, em que a dialéctica teoria/prática tem de estar presente no dia-a-dia e, portanto, que as redes entre a academia e contexto envolvente, multifacetado, têm de ser construídas, respeitando a especificidade das diferentes áreas científicas que integram os cursos (licenciatura e mestrado) oferecidos pela UMUM. Evidencia-se, então, através dos vários artigos, a necessidade de um comprometimento sério com a constituição de um corpo docente com preparação adequada ao ensino superior, sempre disponível a re(i)novar os seus conhecimentos, a (re)questionar as potencialidades e as necessidades do contexto envolvente, com ele interagindo de forma construtiva e empreendedora – teoria/prática e prática/teoria, valorizando a promoção da inter-pluri-transdisciplinaridade nas acções humanas e assumindo o compromisso de desenvolver e implementar mecanismos eficientes e eficazes que assegurem uma melhoria contínua da *qualidade da educação*.

Deixamos, pois, o convite à leitura destes artigos que se complementam, num apelo à abertura a uma permanente adaptação da forma *de ser e estar*, de quem possa vir a envolver-se na UMUM, da forma *de conviver* e da *visão do mundo*, que nos rodeia e em que vivemos, *renovando e inovando os nossos conhecimentos*, sejam eles os nossos

saberes-saber, saberes-fazer, sejam os nossos saberes-ser e saberes-estar, rumo a uma maior humanização do mundo em que vivemos.

O empenho nesta abertura, nesta adaptação, nesta re(i)novação é indispensável à promoção da *educação holística* em que a UMUM apostou desde o início.

Nós como UMUM queremos participar de forma activa na desmistificação de que não se publica em Moçambique, queremos romper o medo, a vergonha. Queremos ser audazes. Aqui estamos!

Jamisse Uilson Taimo

1. O domínio da comunicação oral para apresentações bem-sucedidas – um legado das jornadas 2017

Filipe Augusto Hogueane

O sucesso de qualquer actividade é fruto de uma certa motivação. E não sendo excepção, é comumente aceite que as pessoas auto-confiantes têm qualidades e características que todos nós admiramos. Ela é extremamente importante em todos os aspectos da nossa vida; no entanto, muitos de nós lutamos para a encontrar. Na perspectiva em análise, o desafio é de aprender ou melhorar a língua que usamos para comunicar com os demais.

Segundo Williams & Burden (1997), a aprendizagem de línguas é diferente de qualquer outra aprendizagem devido à sua natureza social e comunicativa. Aprender uma língua envolve comunicação com outras pessoas e isso requer não somente as habilidades sociais e comunicativas, como também o conhecimento da estrutura e norma da mesma. Ou seja, a língua surge como modelizadora do mundo, sendo que cada indivíduo organiza o seu mundo duma maneira única. Isto é também facilitado quando temos alguém que seja uma fonte de inspiração ou que nos sirva de modelo. Na mesma linha de pensamento, Doren (2012) considera que as pessoas auto-confiantes inspiram confiança nos outros: o seu público, os seus colegas, os seus clientes, e os seus amigos. Ganhar auto-confiança, assim como a confiança dos outros é uma das principais vias para sermos bem-sucedidos na nossa vida

As primeiras Jornadas da UMUM, sendo uma actividade de âmbito universitário com a finalidade de proceder a uma aproximação com a comunidade local, consistiram em apresentações sob forma de comunicações, de palestras, painéis e exposições. Esta diversidade contribuiu para proporcionar um momento ímpar entre os seus intervenientes. Aqui puderam demonstrar as suas capacidades comunicativas, principalmente usando uma língua segunda, neste caso, o Português.

Estes momentos são oportunos para fazer uma análise de nós mesmos, da própria instituição, e permitem também que os outros possam conhecer melhor os fundamentos e princípios da Universidade. Este é um tempo de afirmação da sua credibilidade perante os vários actores sociais e económicos, uma vez que a instituição promoveu a união entre docentes e estudantes e abriu-se ao escrutínio da comunidade.

Destacamos, finalmente, que estudantes que nunca tinham falado em público tiveram aqui a primeira oportunidade para o fazerem. Assim, neste artigo, propomo-nos analisar o impacto das Jornadas sobretudo no que concerne à capacidade de uma comunicação assertiva.

1.1. Comunicação no contexto sócio-cultural da UMUM

A UMUM é uma instituição de ensino superior emergente em zona rural. Importa-nos referir que esta universidade foi criada pela Igreja Metodista Unida em Moçambique e os seus estatutos foram aprovados pelo Decreto n.º 44/2014 de 29 de Agosto. Segundo o art.º 2 “A UMUM é uma instituição de âmbito nacional, com sede na localidade de Cambine, Distrito de Morrumbene, Província de Inhambane (...)”, a sul de Moçambique. Esta localização geográfica tem implicações, já que as populações da região usam maioritariamente as línguas locais, assim, a comunicação sofre influência dos hábitos comunicativos das línguas Bantu, faladas na região sul do País (Tsonga, Gitonga, Cicopi).

Segundo Firmino (2010), baseando-se em dados do Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997, nas zonas rurais a maioria da população não sabe falar a língua portuguesa (73%). Este é, *a priori*, um constrangimento para uma comunicação assertiva usando a língua institucional, recorrendo-se em certas situações, algumas vezes, a expressões não portuguesas.

Para Ngunga (2012), em termos linguísticos, se o traço linguístico de uma língua que aparece na outra for generalizado, este fenómeno, chama-se empréstimo, mas se for esporádico e (quase) individual, chama-se interferência. Notamos esta tendência na maior parte dos discursos. A minoria da população que se expressa na língua portuguesa fá-lo, muitas vezes, desrespeitando as regras básicas gramaticais, bem como recorrendo a

empréstimos e a interferências, por exemplo, ‘machimbombo’ (para auto-carro), ‘machamba’ (campos cultivados), ‘mata-bicho’ (pequeno almoço), ‘txovar’ (empurrar), ‘guevar’ (compra a grosso para revenda), entre outros.

São também frequentes expressões provenientes da língua inglesa, resultado da influência da República da África do Sul, para onde muitos moçambicanos emigram à procura de emprego. Por exemplo, para colher ‘ciponi’ (provem de spoon); para livro ‘buku’ (vem de book); para balde ‘baketi’ (proveniente de baket); para gravata ‘thai’ (vem de tie), entre outras palavras. Algumas são também usadas na língua portuguesa, como: meu ‘brada’ (my brother – para meu amigo, ao invés de meu irmão), minha ‘team’ (minha equipa).

O uso de expressões inglesas nas suas línguas, não significa o domínio da língua inglesa, nem da portuguesa. De seguida, apresentamos de que forma esta influência cultural contribui para a competência comunicativa dos oradores.

1.2. Comunicação eficaz e aceitação da UMUM

Segundo Gasnier (2007), a comunicação é parte essencial da actividade científica; entretanto, a atenção dispensada à mesma é relativamente pequena, e o resultado disto é preocupante. Falta a noção de que a pesquisa só termina na publicação, ou também na apresentação de uma comunicação entre pares e em público. No caso específico das Jornadas da UMUM, houve lugar a apresentações realizadas pelos professores, pelos estudantes e por oradores convidados.

Passamos em seguida, a analisar a comunicação feita pelos estudantes, que é alvo desta reflexão. Deste modo, como resultado de observação participante, verificamos que em algumas apresentações dos estudantes foram notórias comunicações pouco claras, decorrentes da sua pouca experiência em comunicações assertivas para grandes grupos; por algumas lacunas em termos de domínio da língua e da linguagem científica. Assim, verificamos que estes precisam comunicar de uma maneira que não deixe dúvidas e que, ao mesmo tempo, crie curiosidade de saber cada vez mais acerca dos temas tratados. Entendemos que, em resultado de uma deficiente comunicação, podem acontecer, falhas na interpretação da mensagem, ou até mesmo a não compreensão por parte do receptor.

Refere Chiavenato (2004) que, na comunicação humana, podem ocorrer chuvas e tempestades. Estas correspondem a barreiras que funcionam como obstáculos ou resistências à comunicação entre os interlocutores. Estas são variáveis que intervêm no processo de comunicação, e que o afectam profundamente fazendo com que a mensagem enviada se torne diferente da mensagem recebida. Para uma comunicação eficaz importa,

portanto, ter consciência disto. Acreditamos que, em alguns casos, mesmo tendo essa consciência, o acto comunicativo é imprevisível pois depende também da postura do receptor. Do resultado duma comunicação inaugural depende a aceitação e ou a credibilidade relativamente à temática ou ao orador.

No contexto da criação de novas instituições de ensino, principalmente as de natureza privada em Moçambique, é notória a falta de confiança e ou aceitação destas, visto que a história mostra que muitas iniciam e fecham pouco depois. A qualidade das aprendizagens é outra questão que levanta dúvidas, tanto para os candidatos como para a sociedade. Esta tendência notou-se também na UMUM, tendo resultado em desistências dos candidatos às matrículas, após serem examinados e admitidos.

Contrariando as dúvidas relatadas no parágrafo anterior, verificamos que a qualidade da instituição esteve patente na realização das Jornadas. Este facto veio a alterar este estar psicológico que remetia para incertezas face à qualidade da Universidade, o que levou a comunidade académica bem como a sociedade civil a aceitar a UMUM como uma instituição e/ou parceiro ideal para o desenvolvimento do País bem como do ser humano. Aliás, o Decreto n.º 44/2014, de 29 de Agosto (2014, p. 1476), refere:

Artigo 4 - A UMUM insere-se nos esforços do governo no sentido de expandir o ensino superior e na missão da Igreja Metodista Unida em Moçambique, visando desenvolver acções no plano da formação superior, investigação e extensão científica, com a observância dos objectivos definidos no artigo 3 da Lei n.º 27/2009, de 29 de Setembro (Lei do Ensino Superior).(…) Constituem objectivos específicos da UMUM os seguintes: a) Promover a investigação e o ensino superior, no domínio das disciplinas das ciências humanas, sociais e exactas, para o enriquecimento mútuo das várias disciplinas, numa perspectiva de integração e de síntese do saber com a ética; b) Formar profissionais com alto grau de qualificação técnica e científica, capazes de participar activamente no desenvolvimento do País; (...); f) Promover e incentivar a investigação científica, bem como estudar e difundir a aplicação da ciência, no âmbito do desenvolvimento do País; g) Realizar actividades de extensão e difusão da ciência e técnica no seio da sociedade moçambicana, sistematizar e valorizar as contribuições de outros sectores nas mesmas áreas; h) Estabelecer relações de intercâmbio científico-cultural com instituições nacionais e estrangeiras.

A missão da UMUM tornou-se, desta maneira, mais clara para a comunidade, em particular no que respeita à formação integral do ser humano, tal como podemos verificar, na sua página na internet, a sua missão é “(...) formar o Homem moçambicano, dotando-o de conhecimentos, valores ético-morais e de cidadania que o habilite a participar de

forma activa e criadora nos desafios da transformação social, cultural e económica do país.” (UMUM, s/d). Validando esta missão, foram realizadas apresentações que testemunharam o compromisso da instituição para com a causa humana.

Recordando Lamas (2016), como professores da UMUM, queremos contribuir para o envolvimento dos estudantes, a sua autonomia e responsabilidade na aprendizagem, a sua integração social e laboral. Foi neste âmbito que, aos estudantes, foi dada oportunidade para se expressarem naquilo que sabem fazer.

Segundo Davidoff (1983), as pessoas que têm mais probabilidade de serem imitadas são as que parecem ter *status*, assim também ocorre com indivíduos com quem nos identificamos. Isto esteve patente nas várias apresentações do corpo docente que contagiaram os estudantes. Assim, notou-se uma aceitação, primeiro interna e depois externa. Fruto disto, as intervenções dos vários convidados não se centraram no questionamento sobre a qualidade do ensino porque este existe, mas sim nos desafios futuros, nomeadamente a contribuição da UMUM para as comunidades circunvizinhas, a necessidade de introdução de mais cursos que respondam às exigências das comunidades, bem como a comunicação entre a Universidade e os vários actores sociais.

Este sentimento passa também pela aceitação e confiança por parte dos estudantes, pelo reconhecimento de estarem a frequentar o ensino superior e que os conteúdos ministrados correspondem a esse nível de ensino. Ficou claro que a UMUM é das instituições de ensino superior que apresenta o maior número de docentes com o grau de Doutor. Esta comparação do corpo docente da UMUM com outras Universidades emergentes foi também importante para semear esta confiança e aceitação. O sucesso nas actividades gera confiança nos seus actores. No que concerne a estas Jornadas, elas foram um teste institucional e uma exposição à comunidade, em particular, no que tange à organização institucional bem como à qualidade do ensino.

Para Fiorentini (2013), o positivo é que a auto-confiança pode realmente ser aprendida e construída. E, se a instituição estiver a trabalhar na sua própria auto-confiança ou a construir a confiança das pessoas em seu redor, esse esforço será certamente recompensado. Todos nós enquanto seres humanos, necessitamos de nos sentir competentes, eficazes e confiantes, face a algo ou às nossas capacidades. Embora seja frequente a mudança de comportamento e, conseqüentemente, surjam dificuldades comunicacionais devido à presença de indivíduos externos, graças ao trabalho em equipa, induzido pelos docentes, os estudantes foram capazes de comunicar com o público, demonstrando as suas aprendizagens e ou pesquisas. Sustentando-nos em Doren (2012, p. 12),

em grande parte, o nosso conhecimento dos detalhes é certo. No que diz respeito ao sabermos onde estamos, por exemplo, podemos estar certos ou errados, mas, se estivermos certos, estaremos seguramente certos. Se estivermos em Downtown, e dissermos que estamos, não há dúvida de que assim seja.

Esta confiança de ‘saber onde estavam’ foi um factor-chave para os estudantes se sentirem motivados, na medida em que sabiam realmente que tinham conhecimento e sabiam o que iam apresentar apesar das já referidas fragilidades a nível comunicacional, que, reconhecemos, era impossível ultrapassar nos dois meses de trabalho lectivo.

A oportunidade dada aos convidados, para partilharem as suas experiências, sucessos e desafios, fez com que a comunidade académica da UMUM sentisse a existência de um interesse em expor a sua oferta formativa.

Em suma, este foi um momento importante pois a partilha permitiu realçar o tipo de linguagem e expressões que se usam na comunicação em diversos sectores: económicos, sociais, financeiros e educacionais, o que possibilitou aos estudantes a constatação da importância da adequação da linguagem aos diferentes contextos, conteúdo muito trabalhado na Unidade Curricular *Técnicas de expressão Oral e Escrita*.

1.3. Prospectivas para o futuro – Sugestões

Sempre que temos sucesso em algo, fruto de uma apurada preparação e concretização, existe no seio do indivíduo um certo encorajamento para eventos do mesmo nível ou para enfrentar outros desafios no futuro. Este foi, de acordo com a nossa perspectiva, sentimento generalizado no seio de toda a comunidade universitária. Todos estamos cientes que há, no entanto, que fazer cada vez mais em termos quantitativos e qualitativos.

Face ao descrito acima, fruto da reflexão sobre as primeiras Jornadas da UMUM, gostaríamos de sugerir o seguinte:

- As jornadas devem ser encaradas como uma oportunidade para que, de forma livre, se façam comunicações/apresentações científicas que possam lançar a imagem do estudante;
- Num contexto de trabalho em equipa lidamos com variadíssimas pessoas. Assim, gostaríamos que as outras nos oiçam, mas é igualmente importante sabermos ouvir. Tendo isto em mente, sugerimos que o estudante da UMUM,

não exija somente a atenção para que seja ouvido, mas precisa também ouvir de modo que novas oportunidades de aprendizagem sejam captadas.

- O trabalho em equipa tem de ser algo permanente, voluntário e natural, visto que o sucesso de um será também o do todo;
- A UMUM tem de ser vista como ‘casa’, pelo ambiente académico de proximidade.

Pensamos ser essencial que todos tenham presente que o sucesso da Universidade depende também da sua exposição, para além das fronteiras geográficas da sua localização, pois implica o envolvimento de todos e de cada um.

Finalmente, tecemos algumas considerações sobre o corpo docente. Acreditamos que seria motivador se, dentro das condições que a UMUM possui, pudesse premiar aqueles que se tenham destacado em várias categorias. Esta proposta parte da ideia de que premiar tem por objectivo estimular a participação e o espírito de competição académica. O conceito de prémio deve nortear-se pelo princípio da inclusão, pelo que todos os participantes activos das Jornadas, como em outros eventos que venham a ter lugar futuramente, devem receber, pelo menos, um diploma de participação.

Propomos ainda que haja uma profunda preparação dos discentes no que toca a questão da comunicação, sobretudo na selecção dos melhores termos a usar; nisto é necessário que as apresentações tenham um impacto directo na vida das comunidades circunvizinhas, respondendo àquilo que são as suas preocupações.

Importa também destacar a ideia de que, no futuro, sejam envolvidas/convidadas diferentes instituições de ensino superior para a cooperação e ou troca de experiências académicas ao nível das apresentações. Desta maneira, o estudante da UMUM poderá observar, reflectir e exercer o seu espírito crítico face a apresentações académicas e estilos de comunicação, feitas por outras instituições.

Da análise feita durante a realização das primeiras Jornadas na UMUM, concluímos que elas foram um teste para aferir até que nível os estudantes e docentes possuem competências para comunicar de forma assertiva, eficaz e contextualizada, num ambiente estranho à sua realidade quotidiana.

As primeiras Jornadas da UMUM, sendo uma actividade de âmbito universitário com a finalidade de proceder a aproximação com a comunidade local, decorreram com uma diversidade de actividades no domínio da comunicação oral, contribuíram para proporcionar um momento ímpar entre os seus intervenientes, principalmente no que concerne ao uso da língua portuguesa.

Foram momentos oportunos para fazer uma análise de nós mesmos, da própria instituição e permitir também que os outros possam conhecer melhor os fundamentos e princípios da Universidade. Destacamos também a oportunidade tida pelos estudantes de falar em público, embora reconhecamos ter havido ocasiões de comunicações pouco conseguidas principalmente devido a interferências das línguas moçambicanas na língua institucional. Foi também notório o fraco domínio da comunicação assertiva, pois os estudantes preocuparam-se mais em emitir informações dando pouca atenção à recepção das emitidas pelos outros.

Importante foi notar a enorme capacidade de trabalho em equipa demonstrada pela comunidade académica, embora seja preciso maior trabalho neste capítulo, no sentido de melhorar em futuros eventos organizados pela Universidade.

As Jornadas tiveram um grande impacto na componente motivacional da comunidade universitária para a sua afirmação e aceitação na comunidade, daí decorre, que as potenciais dúvidas sobre a qualidade do trabalho produzido na UMUM foram dissipadas, isto é, este foi o momento oportuno de (re)afirmação e lançamento da imagem institucional nos diversos actores sociais. Isto teria sido enriquecido pelo envolvimento de outras instituições de ensino quer superior, quer médio, permitindo uma maior e melhor difusão dos trabalhos de investigação realizados pela UMUM.

2. Articulação entre Unidades Curriculares com vista à eficácia das aprendizagens

Anabela Lima Maria & Margarida Maria Gomes

A Declaração de Fortaleza (2004), produzida pelos Ministros do Ensino Superior da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), surge com a finalidade de criar um espaço de cooperação entre os Estados membros a nível do Ensino Superior. No final do século XX, também os Estados europeus tinham produzido a Declaração de Bolonha (1999) com a intenção de criar um Espaço Europeu do Ensino Superior, facilitando a mobilidade e aumentando a competitividade entre as instituições de ensino. Estes documentos, de nível supra-nacional, apresentam-se como meios de gerar dinâmicas de renovação e inovação no contexto da Educação e em particular do Ensino Superior.

É nesta linha que a UMUM se implanta no *campus* de Cambine, cidade de Morrumbene, Província de Inhambane, querendo, de acordo com os seus estatutos Decreto-Lei 44/2014, de 29 de Agosto, dar um contributo para uma formação humanista

e holística, atendendo, assim, a todas as vertentes do ser humano, formando profissionais competentes e pessoas capazes de (inter)agir nos processos de mudança social.

Desta maneira exploramos, neste artigo, duas vertentes do trabalho desenvolvido pela UMUM, no sentido de corresponder aos reptos da formação. Destacamos, em primeiro lugar, como a construção de conhecimento, através e pela aprendizagem experiencial, concorre para o fortalecimento das aprendizagens que resultam de uma permanente dialética entre a teoria – o *corpus* teórico – e a *praxis*, focando a reflexão na UC *Teoria e Desenvolvimento Curricular* (TDC).

Num segundo momento realçamos como a UC transversal *Técnicas de Expressão Oral e Escrita* (TEOE) contribui para aprendizagens mais sustentadas, na medida em que a dimensão comunicativa da língua é essencial para, não apenas um melhor acesso à informação, mas sobretudo para a afirmação e produção de conhecimento. Assim, o domínio da língua é consensualmente tido como uma competência essencial para os cidadãos do século XXI, dada a sua transversalidade. É neste contexto que a UMUM contempla nos seus curricula, de forma transversal, a UC TEOE, por forma a permitir um aprimorar das competências comunicativas, adequadas aos diferentes contextos, e a facilitar simultaneamente o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão.

As Jornadas UMUM 2017 serviram de pano de fundo à aplicabilidade da intenção da instituição em levar à construção do saber pela *dialéctica teoria/prática*, onde os estudantes puderam partir da investigação para a consolidação de conhecimentos, evidenciada nas actividades que desenvolveram.

2.1. A Sociedade do Conhecimento – entre o global e o local

Actualmente, em linha com os documentos supranacionais, pede-se aos educadores e aos investigadores educativos que, num contexto da globalização, respondam às necessidades tanto da competitividade como da sustentabilidade. Contudo, Morgado (2009, p.44) questiona até que ponto os “referenciais educativos comuns, definidos no âmbito da globalização supranacional (...), não contribuirão para fazer prevalecer imperativos de teor mais globalizante à custa da debilidade das territorialidades nacionais, regionais e locais (...)”.

Neste sentido, importa encontrar equilíbrios entre os desafios do ‘global’ sem perder de vista as realidades nacionais e locais. Daí decorre que, em acordo com as linhas educativas do Estado moçambicano, é necessário formar jovens que possam enfrentar os

desafios e corresponder às solicitações da comunidade local e nacional, como cidadãos e como profissionais.

A preocupação com o local, sem esquecer a dimensão globalizante do ensino e da aprendizagem está presente nos princípios orientadores da UMUM, ao promover parcerias tanto com a comunidade local como com a comunidade académica, num âmbito regional, nacional e internacional. Pacheco (2011) alerta para o facto de que a sociedade do conhecimento leva a uma redefinição do currículo, passando este a centrar-se no aprendente, mediante metodologias activas e currículos nacionais que apontam para o desenvolvimento de competências, com destaque para a qualificação dos aprendentes. Salvaguardamos, porém, que essa qualificação deve ser ajustável a outras realidades; se tivermos em conta a cada vez maior mobilidade de pessoas,

nas práticas de organização curricular, constata-se que a homogeneização, definida ao nível macro, não tem uma necessária correspondência com decisões tomadas aos níveis meso e micro. Se por um lado a globalização é um referente para as políticas de homogeneização do currículo, especialmente ao nível do currículo prescrito, por outro contribui para a diversidade das práticas de formação. (Pacheco, 2011, p. 78)

Efectivamente, a dimensão macro, que a globalização implica, não põe em causa a tomada de decisão a nível meso e micro, uma vez que o desenvolvimento curricular tem de ser pensado em contexto, pelos agentes educativos a nível da implementação do currículo.

2.2. A transversalidade da língua e a UC nuclear TDC: Uma dialéctica entre a teoria e a *praxis*

As Jornadas UMUM 2017 permitiram aos estudantes desenvolver a competência comunicativa pela investigação e pela apresentação dos saberes específicos das suas áreas de formação. Esta é, quanto a nós, a abordagem transversal do ensino da língua, uma vez que relaciona e articula diferentes áreas do saber, diferentes UC.

Na verdade, há também uma dialéctica associada à transversalidade da língua, na medida em que o domínio da competência comunicativa facilita a construção e a consolidação de outros saberes, saberes estes que permitem o enriquecimento e, conseqüentemente, o melhor domínio da língua. Assim, apontamos para a dimensão ontológica da língua, que leva a uma melhor afirmação do eu. Estamos, pois, a falar do

desenvolvimento pessoal e social de cada um de nós. Pela língua, recriamos o mundo, pela língua modelizamos o mundo e afirmamos a nossa visão, como pensa Vergílio Ferreira (1983, p.266) “O mais profundo numa palavra é o que há nela de sagrado. Deus tê-la-á dessacralizado quando com ela criou o mundo. Mas nós sacralizamo-la de novo quando o recriamos com ela”.

Numa sociedade em que o ritmo a que informação circula e chega até nós, é imperioso que as instituições de ensino facultem, aos seus estudantes, ferramentas e proporcionem o desenvolvimento de competências que lhes permitam selecionar e interpretar a informação e compreender o mundo, com vista a que se integrem e possam agir na comunidade de forma competente e eficaz, quer a nível profissional, quer a nível social. O processo de ensino e aprendizagem, antes de qualquer saber específico, passa pelo conhecimento e aprendizagem de nós mesmos. Assim sendo, a língua é o melhor veículo para o auto-conhecimento que, por sua vez, facilita as escolhas, as tomadas de decisão e, assim, o conhecimento dos outros e do mundo.

Invocamos a este propósito o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) que apresenta, como competência essencial também a “competência existencial” (p. 32), isto é, “a soma de características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles”. Esta competência é potencialmente facilitada, promovida pela língua. Quanto a nós, aqui reside a sua verdadeira dimensão ontológica, que propicia a vontade de auto-conhecimento e do conhecimento do outro, promovendo também o estabelecimento de

relações de intersubjectividade e relações de cariz interaccionista, as quais nos fazem assumir a nossa identidade individual e social, por forma a combiná-la, a contrastá-la e a partilhá-la com os outros. Ora, este assumir e esta afirmação faz-se em primeira instância pela linguagem verbal e pelos meios de comunicação que a usam, por excelência. (Gomes, 2012, p.196)

Enfatizamos a dimensão comunicativa, pois consideramos que a transversalidade da língua passa pela capacidade que os interlocutores têm de adequar o seu discurso oral ou escrito aos diferentes contextos em que e para que a comunicação é proferida. Uma aprendizagem meramente normativa, não se coaduna, quanto a nós, com a transversalidade que defendemos; daí, considerarmos essencial a aprendizagem em contexto.

O projecto pedagógico da UMUM prevê que os estudantes desenvolvam aprendizagens significativas, proporcionando a interacção entre o que eles já conhecem, de experiências formais, informais ou não formais, e as novas aprendizagens de modo a poderem, assim, mais facilmente integrá-las e consolidá-las. Tendo em conta o perfil dos seus alunos e o contexto em que se inserem, associamos este conceito de aprendizagem, com a aprendizagem experiencial, nos moldes em que Kolb (1981) a concebe. Desta forma, o docente tem essencialmente um papel de facilitador e orientador. A aprendizagem experiencial atribui grande importância à experiência no processo de ensino e de aprendizagem;

it emphasizes the importance role that experience plays in the learning process.
(...) The core of the model is a simple description of the learning cycle – of how experience is translated into concepts, which in turn, are used as guides in the choice of new experiences. (Kolb, 1981, p.235)

A teoria é o sustentáculo da *praxis*, daí que, na UC TDC, partimos desta perspectiva, apontada por Kolb (1981), para a construção do conhecimento. Recuperamos também o pensamento de Vigotsky, cuja teoria aponta para a construção de aprendizagens a partir da ‘mediação’ da linguagem e do meio envolvente. Na perspectiva do construtivismo social, salientamos a importância do meio e a sociabilidade para a aprendizagem. Da mesma forma, se destaca o relevo dado à cultura, à história e à linguagem como elementos catalizadores para a apropriação do conhecimento.

Ivic (2010:15) sistematiza o pensamento de Vygotsky, usando o que apelida de “fórmulas-chave”, afirmando que “se houvesse que definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras e de fórmulas chave, seria necessário mencionar, pelo menos, as seguintes: sociabilidade do homem, interacção social, signo e instrumento, cultura, história”.

Ao referirmos a interacção do estudante com o meio, no caso específico do processo didáctico, entendemos dever realçar as componentes de cooperação e colaboração, fundamentais no processo de aprendizagem. Interligada com a interacção pessoal, está a dimensão comunicativa da língua. Ela é, pois, a mediação entre o indivíduo e o meio. O realce é, portanto, colocado numa perspectiva de desenvolvimento em que as experiências sociais e culturais são fulcrais na construção do conhecimento, não se tratando, apenas de uma simples acumulação de saberes.

Neste sentido, encaramos as Jornadas UMUM 2017 como um momento-chave para que o desenvolvimento de competências comunicativas, partindo da experiência e

para a experiência. Os estudantes prepararam as apresentações, para a comunicação em contexto real, sentindo assim que a aprendizagem das técnicas de expressão oral e escrita, em estudo, têm uma aplicabilidade concreta, e parte também dos seus conhecimentos, o que os motivou e entusiasmou.

No âmbito de TDC, o que planeámos, em termos da *praxis* desenvolveu-se com duas intencionalidades. Em primeiro lugar, levar os estudantes a seleccionar, interpretar e analisar os documentos curriculares do país – Moçambique –, em contextos de trabalho cooperativo ou colaborativo. Procurámos, deste modo, trazer para a sala de aula a oportunidade da construção de aprendizagens entre pares; o aperfeiçoando das competências comunicativas; e a valorização dos processos de socialização, como forma de produzir conhecimento.

Em seguida, destacamos a intenção de levarmos os estudantes a experienciarem metodologias que, no futuro, poderão utilizar enquanto docentes. Referimo-nos não apenas ao desenvolvimento de projectos de trabalho em equipa, como também a processos de apresentação dos mesmos, quer para grande grupo, quer em pequeno grupo. Foi esta última estratégia pela qual optámos para a apresentação do *Workshop* nas Jornadas UMUM 2017.

Esta metodologia concorreu para que os estudantes tivessem, ao mesmo tempo, uma maior percepção da importância da dimensão comunicativa da língua, da sua transversalidade e, por conseguinte, da articulação feita com a UC TEOE.

Em suma, a UMUM é uma instituição de Ensino Superior que se distingue pela inovação e qualidade e que fomenta uma formação humanista e holística. Tem como intuito contribuir para a formação de cidadãos, não só competentes profissionalmente, mas sobretudo socialmente activos e pró-activos. Daí a pertinência do recurso a metodologias adequadas à construção e a consolidação do conhecimento, através de aprendizagens significativas e experienciais.

Assim, apostamos num processo de ensino e aprendizagem assente na *dialéctica teoria/praxis* em que a transversalidade é o veículo para sua aplicabilidade, traduzindo-se na estreita relação que estabelece entre a língua institucional e as outras UC.

O exemplo de colaboração, que apresentámos, entre TDC e TEOE, destaca-se pelos resultados apresentados nas Jornadas UMUM 2017, em que a transversalidade da língua se afirmou, não apenas por esta ser veículo de conhecimentos e saberes, mas por que esta permite a afirmação desses mesmos saberes e ainda da individualidade de cada um de nós, isto é, ela é o motor da comunicação por excelência. Perante o desempenho

dos estudantes, tanto nas apresentações em grande grupo como a nível dos *Workshops*, podemos afirmar que a perspectiva inovadora patente neste processo de trabalho proporcionou um grande envolvimento por parte dos estudantes, o que evidencia vantagens nas opções didácticas desenvolvidas.

3. A prática tutorial na UMUM. Uma alternativa para a interacção efectiva entre o(a) docente e discentes

Dinis Armando Guidione

A prática do ensino tutorial em qualquer instituição de ensino constitui-se como uma mudança de paradigma e também um momento de uma interacção directa entre o docente e discentes de uma forma individualizada ou em grupos pois torna-se uma ocasião, de acordo com Fontes (2004), que permite o acompanhamento dos alunos, em pequenos grupos previamente definidos, sendo as actividades direccionadas, principalmente para o desenvolvimento de capacidade de leitura e escrita científica, de formulação de juízos, de competências de comunicação oral e orientação para a capacidade de aprendizagem autónoma.

Esta prática está a ser implementada na Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM), com o intuito de garantir um acompanhamento individualizado e/ou colectivo dos discentes desta instituição, para ultrapassar o déficite epistemológico que possam ter no processo de ensino e aprendizagem das Unidades Curriculares leccionadas. A tutoria emerge, assim, como uma actividade de aprendizagem, diversificada e individualizada, tendo em vista a autonomia dos estudantes. Surge ainda como forma de colmatar fragilidades que não podem ser ultrapassadas nas aulas presenciais.

Assumir a docência e acompanhar a implementação deste modelo de ensino, no nosso primeiro ano de docência no Ensino Superior, constitui uma experiência desafiadora, pois, apoiado no pensamento de Fontes (2004), verificamos que este modelo de ensino se caracteriza pelo recurso a uma metodologia de ensino com sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais, assumidos pelos estudantes, sob orientação de docentes tutores. Isso obriga a que, da parte do(a)s docentes, os que pretendem seguir a prática do ensino tutorial, redefinam as suas atitudes, promovam uma mudança dos modelos de ensino, ora habituais, para um ensino centrado no discente, focalizando a sua acção num acompanhamento, mais ou menos direccionado,

de acordo com as dificuldades que cada estudante apresenta ao longo das aulas presenciais. Esse acompanhamento pode ser efectuado pelo docente ou pode usar o modelo que Duran (2007, p.12) denomina de tutoria entre iguais, o que implicaria “descobrir a forma de utilizar as interações entre alunos como recurso instrutivo”.

A escolha do tema que irá nortear o presente artigo – a tutoria -, decorre do facto de que as aulas tutoriais permitem uma maior interação entre os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, o(a) discente deixa de ser um simples recipiente para receber os conhecimentos, mas passa a ser um sujeito activo na construção do conhecimento, melhorando a sua performance tanto a nível da construção das aprendizagens como a nível pessoal e social.

Deste modo, o objectivo deste artigo é dar um contributo sobre a pertinência do ensino tutorial no ensino universitário, em particular no caso da UMUM, não só pelo facto de intervir a nível dos conhecimentos teóricos, mas também contribuir para uma vida profissional e social mais sólida mais responsável e ainda mais competente, dos estudantes, reforçando desse modo o trabalho em equipa, marca da Universidade.

3.1. Contexto do Surgimento do Ensino Tutorial

Para uma abordagem sobre o surgimento do ensino tutorial temos de considerar as transformações realizadas nas instituições do ensino superior motivadas pelo

reconhecimento da necessidade de redefinir o lugar da pedagogia no ensino superior motivado, sobretudo, pelo Processo de Bolonha tem conduzido à emergência de movimentos institucionais de mudança. Com efeito, uma das alterações anunciadas pelo Processo de Bolonha reporta-se directamente à questão da mudança de paradigma de ensino. No Decreto-Lei n.º 74 de 2006, de 24 de Março, pode ler-se que “(...) a questão central no Processo de Bolonha é o da mudança de paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências (...). Identificar as competências, desenvolver as metodologias adequadas à sua concretização, colocar o novo modelo de ensino em prática, são os desafios com que se confrontam as instituições de ensino superior.”. (Moreira et al 2010, p.1)

Assim, podemos inferir que o ensino tutorial no ensino superior está estreitamente ligado à Declaração de Bolonha (1999). De acordo com Lamas & Couto (2017), uma das implicações do Processo de Bolonha prende-se com a criação da figura do tutor, no quadro de um sistema e de um processo de orientação educativa, de forma sistemática,

estruturada e integrada, de modo a apoiar os estudantes na sua vida pessoal, social, académica e profissional. Como Fontes (2004, p.21) enfatiza, Bolonha

significa muito mais do que uma mudança de nomes e de títulos, significa a mudança de atitudes do aluno e do professor, tornando-se o primeiro mais responsável pela organização do seu estudo e transformando-se o segundo num “facilitador de aprendizagem” capaz de estimular o aluno na sua evolução académica.

Com a introdução da figura de tutor, o professor deixa de ser um transmissor de conteúdos científicos e assume-se como um facilitador de aprendizagem autónoma e um orientador do trabalho dos seus alunos; como refere Rodriguez Uría et al (s/d, p.4):

el profesor no solo será transmisor de contenidos científicos, habrá de convertirse en un “facilitador” del aprendizaje autónomo, en un orientador de trabajos y líneas formativas y en un cierto sentido, “en el mentor que acompañará al alumnado en su camino de formación, un camino que él, debe recorrer activa y libremente.

O mesmo autor defende que o Processo de Bolonha traça pilares que mudam as formas de aprendizagem dos estudantes, referindo-se ao tutor também como um mentor que acompanha o estudante, não apenas no que concerne à construção das aprendizagens como também no que respeita ao desenvolvimento de competências e atitudes ao longo da vida, que contribuem para a sua futura intervenção na sociedade:

El rol del estudiante se modifica: él mismo deberá ser el motor de su aprendizaje y este se habrá de extender a cualquier situación y experiencia educativa y/o profesional. La adquisición de competencias y aptitudes a lo largo de la vida no solo será importante para su realización personal, sino que será para el futuro de una sociedad basada en el conocimiento. (Rodriguez Uría et al, s/d, p.3)

Por seu turno, Lamas & Couto (2017) defendem que o ensino tutorial, plasmado na Declaração de Bolonha (1999, p.3),

não se trata, apenas, de contemplar um tempo de orientação nos horários, ou de momentos pontuais para resolver problemas específicos. Trata-se, isso sim, de pensar e actuar no sentido do sucesso educativo do estudante do ensino

superior, dotando os serviços de orientação – tutoria e mentoria –, de recursos materiais e humanos; de meios de investigação e de reflexão sobre os desafios emergentes; de avaliar o impacto dos serviços de orientação, auscultando todos os envolvidos, no sentido de melhorar o processo e os resultados.

Apoiando-nos da tese de Huet (2006, p.4), ao afirmar que

o processo de Bolonha implementará no Ensino Superior profundas mudanças. Os modelos de ensino/aprendizagem serão, necessariamente, repensados e as próprias metodologias de aprendizagem colocarão o aluno num papel central (...). Serão redefinidas algumas das funções dos Professores e o investimento na melhoria e na qualidade tornar-se-ão um imperativo (...)

podemos inferir que o ensino tutorial surge no contexto das transformações operadas no processo de ensino e aprendizagem decorrente da mudança de paradigma proposto na Declaração de Bolonha (1999), que defende a centralidade do aluno no ensino em detrimento do professor, que passa a desempenhar as funções de facilitador, acompanhante da vida académica e orientador da vida profissional e social do aluno. E os dois passam a ser os responsáveis pelo sucesso académico e profissional do estudante. Reconhecemos a importância do trabalho em equipa na UMUM.

3.2. Conceptualização de Tutor em contexto educativo

A palavra tutor traz, desde as origens, muitas nuances na sua definição. Neste artigo, cingimo-nos ao âmbito do ensino. A palavra ‘tutor’ deriva de dois étimos latinos: tūtor – ōris – “guarda, defensor, protector, curador...”, na sua forma verbal latina tuō, -ēs, -ēre – “ter debaixo da vista, defender, proteger”. A definição etimológica faz todo o sentido se atendermos ao facto de que se trata de alguém que é confiado a uma outra pessoa, tendo esta como incumbência protegê-lo, cuidá-lo, defendê-lo, de acordo com o artigo 342 da lei 10/2004 de 25 de Agosto, p. 98.

No Dicionário da Língua Portuguesa Prestígio (2007, p.1687), o conceito tutor é definido nos seguintes termos “pessoa a quem, por lei, é confiado uma tutela”, aproximando-se assim ao sentido etimológico da palavra.

Lamas & Couto (2017) afirmam que vêm a figura do tutor como a pessoa a quem é ou está confiada uma tutela; em sentido figurado, é protector, conselheiro; ele é, igualmente, a partir do sentido agrícola, muito curioso, diga-se, haste ou vara cravada no solo e à qual se segura uma planta para que não se vergue. Mais ainda, os dois autores

definem a tutoria como sendo o cargo ou autoridade de tutor, a tutela, a instituição oficial para protecção de menores; em sentido figurado, protecção, amparo.

Por seu turno, Rodriguez Uría *et al* (s/d, p.7) abordam o conceito de tutor do seguinte modo:

En sus orígenes la figura del tutor es de la “autoridad que acompañaba y guiaba los saberes del alumno” a lo largo del tiempo y a pesar de que constituyen un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje.

Esta definição parece estar mais no enquadramento do conceito de tutor no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, mas não se esgotando aí; ela pode ser alargada a outros âmbitos, se considerarmos que o(a) tutor(a) também pode desempenhar um papel importante na orientação do estudante a um nível mais pessoal, entrando aqui concomitantemente no domínio do mentorado.

De acordo com Ferreira (2000), citado por Frison (2013), o termo tutor foi definido como a função na qual o indivíduo assume legalmente a dimensão de ensinar, orientar alguma pessoa. Na educação, tem-se vindo a desenvolver a estratégia de proporcionar o envolvimento de alunos nos processos de tutoria; deste modo, o aluno, designado tutor, auxilia outros alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Este tipo de tutoria é a que Pátio (2007) designa por tutoria entre iguais, podendo reforçar a aprendizagem cooperativa. De acordo com o mesmo autor, é uma estratégia que permite converter as salas de aulas em comunidades de aprendizagem, onde os alunos recebem ajuda dos seus pares, sob a supervisão do professor. De novo, salientamos o trabalho em equipa.

Mais ainda, Frison (2013), concordando com Roncelii e Gagno (2008), concebe a figura de tutor como alguém qualificado como quem ‘cuidava’ dos aspectos cognitivos e ‘ajudava’ os estudantes a conquistarem autonomia, controle e consciência na construção de novos conhecimentos, necessários para atender às demandas do mundo globalizado, em constante transformação. Frison (*op.cit*) conceptualiza a tutoria como uma estratégia de ensino e aprendizagem que poderia ser utilizada com diversos objectivos, principalmente o de ajudar estudantes, individualmente ou em grupo, tendo em vista a orientação de colegas.

Desta forma, a tutoria, implementada pela UMUM, surge na linha do pensamento de Couto & Lamas (2017, p.6), quando indicam que, “por conseguinte, com a acção tutorial, que se deseja flexível e atenta à diversidade do(a)s estudantes, visa-se a

orientação, a capacitação, a participação activa na vida profissional, social e cultural.” A tutoria é, assim, encarada na instituição como um instrumento de apoio aos estudantes, com vista ao seu acompanhamento de modo a conquistarem a sua autonomia, permitindo-lhes a consolidação e construção de novos conhecimentos, necessários para atender às demandas decorrentes do seu processo de aprendizagem e aos desafios que se prevêem na sua vida pessoal, profissional e social.

3.3. A Relação Tutor e tutorando na Prática Tutorial

Partimos do pressuposto de que a Declaração de Bolonha (1999) constitui uma revolução copernicana no processo de ensino e aprendizagem ao colocar o(a) estudante no centro do processo. No modelo de ensino tradicional, o(a) estudante tinha uma relação subalterna em relação ao(à) professor(a), isto é, a sua aprendizagem dependia dos conteúdos transmitidos na sala de aula pelo(a) professor(a), mas o sucesso da sua aprendizagem dependia somente de si mesmo. Daí, termos já referido que o discente era visto como um receptor e era passivo no que respeita à sua aprendizagem, enquanto o(a) docente era quem transmitia os conhecimentos.

Com a introdução da figura de professor(a)/tutor(a), o paradigma relacional entre o(a) professor(a) e estudante no processo de ensino e aprendizagem muda, passando a ser uma relação de correlação e co-responsabilidade entre os dois actores do processo pois, de acordo com Rodrigues Uría *et al* (s/d, p.8),

la tutoría habrá apoyar todas estas actividades del alumno, recogiendo la parte, quizá, más propia e interesante de la tarea docente: promover el juicio crítico, el aprendizaje autónomo y que el discente deberá desarrollar a lo largo de su vida académica y profesional.

Assim, podemos deduzir que a relação tutorial implica a promoção do juízo crítico, da autonomia tendo em vista o desenvolvimento pessoal ao longo da vida, portanto, constituindo-se parte integrante do trabalho a realizar com o estudante e envolvendo muito mais do que ensino/instrução (Lamas & Couto 2017, p.7).

Na perspectiva de Lázaro Martínez (2002), assumida por Lamas & Couto (2017), o trabalho promovido pelo(a) professor(a) tutor(a) não contempla apenas a formação científica do(a) estudante, tutela a sua formação humana, acompanha de perto o processo de aprendizagem o que lhe permite conhecê-lo numa perspectiva integral – cognitiva, emocional, relacional e social. Os mesmos autores suportam a sua tese citando Wallace & Gravells (2005), ao defenderem que o tutor tem por princípio orientador do seu trabalho

compreender o estudante, as suas capacidades, as suas emoções e os seus pensamentos, para assim o poder desafiar e orientar. Podemos notar que todos os autores aqui citados defendem que, com o abandono do paradigma de ensino centrado no(a) professor(a) e a mudança para o paradigma de aprendizagem centrado no(a) aluno(a), surge a necessidade do(a) professor(a) mudar as suas atitudes quanto ao seu relacionamento com o(a)s seu(sua)s estudantes. Pois, de acordo Lamas & Couto (2017), no paradigma actual, mais do que centrar no saber teórico, o tutor empenha-se em criar condições favoráveis à aprendizagem, ao trabalho a desenvolver, isto é, procura promover situações que envolvam os estudantes e os impliquem de forma responsável na aprendizagem.

Para que haja uma boa interacção entre tutor e tutorado nas sessões tutoriais da UMUM, é necessário que ambos tenham em mente que, na relação estabelecida, o outro merece e deve ser aceite tal como ele(a) é, colaborando com ele para o seu contínuo aperfeiçoamento humano. Nisto, a tutoria deve ser entendida como uma:

parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de este, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible. (Gracia Neto cit. por Lamas & Couto 2017, p. 6)

Para que isso aconteça é necessário que o professor da UMUM se apoie na abordagem construtivista que recomenda ao tutor “adoptar uma metodologia em que o formando se centre na necessidade de encontrar uma solução para um problema concreto e devidamente enquadrado pelo tutor” (Gagné cit. por Inácio 2007, p. 24), isto é, os tutores “são responsáveis por auxiliar os formandos na sistematização e organização de informação para que esta possa ser assimilada da melhor forma” (*idem, ibidem*). Mais ainda, Lamas & Couto (2017) defendem que o(a) professor(a) deve desenvolver no tutorando a capacidade de enfrentar e resolver situações problemáticas, tomar decisões adequadas a cada contexto, operacionalizar as aprendizagens e “aprender a aprender”.

Se nas nossas sessões de tutoria, nesta instituição de ensino, conseguirmos criar um ambiente sadio de aprendizagem, de acordo com o que anteriormente referenciámos, no fim de cada período lectivo, teremos resultados satisfatórios e teremos preparado o(a)s nosso(a)s estudantes a implicarem-se cada vez mais na sua vida académica e profissional futura, isto porque terão conquistado as competências de *aprender a ser*, do *aprender a viver juntos*, do *aprender a conhecer*, do *aprender a fazer*.

A prática do ensino tutorial na UMUM decorre dos novos pressupostos face à preparação dos estudantes do Ensino Superior. Procuramos deste modo, criar um espaço de colaboração entre docentes e discentes, de modo a promover aprendizagens de qualidade e processos de trabalho inovadores. Esta prática constitui, portanto, momentos de uma interacção directa entre o(a) docente e discentes de uma forma individualizada ou em grupo de acordo com os objectivos estabelecidos.

A adopção deste modelo pela UMUM parte do pressuposto que o estudante deve ser apoiado no seu processo educativo; daí a necessidade da introdução da figura de tutor(a) que possa implicar o(a)s seu(sua)s tutorando(a)s numa aprendizagem cada vez mais autónoma, promovendo a responsabilização pelo seu sucesso académico. Assim, a tutoria, nesta instituição, é vista como um processo dinâmico, formativo e de orientação educativa. Pretende-se, de forma sistemática, estruturada, integrada e flexível, apoiar o(a) estudante na sua vida académica e pessoal tendo em vista a sua formação integral de modo a que possa agir no campo social e se venha a formar como cidadão profissionalmente competente.

No desenvolvimento de tutorias deve manter-se a centralidade do(a) tutorando(a) no processo de ensino e aprendizagem; por seu lado, o(a) tutor(a) deve servir de andaime que auxilia o seu tutorando a ultrapassar as várias barreiras que poderão interferir negativamente na sua aprendizagem e na vida social. A relação entre ambos será de inter-relação e co-responsabilização tendo em vista o sucesso dos estudantes. Integramos aqui a hipótese de, num momento futuro, irmos a considerar a possibilidade de desenvolver processos de tutorias de pares, como reforço de aprendizagens entre estudantes. Finalmente, importa referir que cremos que o ensino tutorial, levado a cabo pela UMUM, permitirá que tenhamos estudantes mais implicados na sua vida académica, mais autónomos e também mais responsáveis pela sua formação, o que constituirá um reforço da qualidade de ensino que a universidade almeja, respondendo assim aos reptos da sociedade.

4. Avaliação Institucional e Qualidade

Edgar Manuel Lamas & Magali Veríssimo Lamas

4.1. A qualidade na educação – implicações no Ensino Superior

O significado do termo *qualidade* apresenta variações, consoante os contextos, os domínios científicos. Acontece, com muita frequência, que o sentido atribuído chega a ser banal. Reconhecemos que não é tarefa fácil apresentar um conceito de *qualidade* que seja suficientemente amplo e objectivo, que apresente características, factores e implicações de forma acutilante, num contexto como o do Ensino Superior ou em situações específicas.

Muitas são as respostas que têm sido dadas à pergunta: O que é a qualidade em educação? Algumas delas têm significação semelhantes, outras variam em pequenos detalhes, inúmeras apresentam diferenças substanciais. Enunciado de várias formas, o conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais. (Davok, 2007, p.505)

O que salientamos, das muitas respostas encontradas, é que o ensino é considerado de qualidade quando a sua implementação consegue levar a atingir os objectivos a que se propôs como ponto de partida de uma qualquer acção ou de um projecto, seja de curta ou longa duração. Tomamos por sustentáculo esta definição, para entendimento do tema que aqui se apresenta. O sucesso académico resulta da qualidade procurada, implica as práticas pedagógicas a que os professores recorrem e, logicamente, depende da investigação que realizam e que alimenta o seu desempenho docente.

Contudo, não podemos ignorar as relações intrínsecas que a qualidade do ensino mantém com a gestão institucional. Associando a análise da qualidade à gestão de uma Instituição de Ensino Superior [IES], podemos reconhecer a abrangência da *qualidade* tendo em conta a influência exercida pelo conceito de qualidade adoptado ao nível empresarial, nomeadamente no que concerne as características de um produto ou de um serviço, características essas que criam a possibilidade de satisfazer determinada necessidade.

Este conceito tem-se transposto para o sector do ensino, nomeadamente para as IES. Com efeito, os programas dos cursos e os projectos de investigação nas IES são elaborados, desenvolvidos e implementados para atingir as necessidades diagnosticadas na comunidade, no sector sócio-económico. Uma das características da *qualidade* é exactamente a aptidão a criar, para se atingir os objectivos propostos.

Podemos, pois, avançar com a ideia de que a Qualidade do Ensino Superior [QES] contempla

- os estudantes - o nível sócio-económico e as qualificações na candidatura;
- o seu desempenho em termos das taxas de progressão e do tempo de graduação;
- a produção de conhecimento e desenvolvimento de competências em termos da empregabilidade almejada;
- o financiamento conseguido;
- as publicações que divulgam o conhecimento produzido;
- as patentes conquistadas;
- a natureza e dimensão dos recursos por estudante, seja na dimensão humana (docentes, funcionários), seja na dimensão material (gastos, salas, laboratórios ...).

Medindo estas componentes, podemos medir a qualidade da IES, não deixando, porém, de ter em conta que nem tudo pode ser quantificado, e como em qualquer tipo de avaliação, a QES terá sempre de contar com alguns indicadores qualitativos e de interpretação mais subjectiva.

Resumidamente, a *qualidade* é a aptidão que uma ISP demonstra possuir para atingir os objectivos a que se propôs, para satisfazer as necessidades diagnosticadas. Impõe-se, portanto, nesta perspectiva, que as IES clarifiquem, adequadamente, os seus objectivos e preparem programas de ensino-aprendizagem que constituam critérios de referência, a serem conferidos periodicamente e que permitam avaliar a qualidade das actividades desenvolvidas.

4.2. Uma avaliação implicada na credibilidade institucional

Os governos actuais vêm atribuindo à avaliação um papel importante na reforma dos sistemas educativos, onde ela é vista como instrumento de legitimidade de poder em muitos países e eficaz organizadora de reformas em educação. Essas reformas relacionam-se com as grandes metas sociais e económicas de cada país que, por sua vez, estão também relacionadas com o processo de globalização que afecta, directa ou indirectamente, as IES em suas práticas e finalidades (Novaes, 2002).

Esta é uma perspectiva de avaliação, de natureza mais interna, de orientação formativa e processual, que tem o seu correlato mais forte na transformação qualitativa e no papel principal da universidade como produtora de cultura e de conhecimentos. Assim, quando centrado,

- na melhoria institucional, o modelo valoriza os problemas internos das instituições, enfatiza o processo de auto-avaliação, tem como base a

participação da comunidade académica (gestão democrática) e é de orientação formativa e processual;

- na regulação, de carácter externo às instituições, o modelo enfatiza a regulação, o controle e a hierarquização, busca eficiência, produtividade e cria rankings para comparar instituições.

Nesta perspectiva, é o modelo posto em prática por inspecções do ministério e outras entidades reguladoras.

A auto-avaliação é, pois, assumida como o instrumento principal no modelo que se focaliza na melhoria institucional. Desenvolvida como uma dinâmica interna, a auto-avaliação é transversal à instituição, a todos os seus sectores e constitui um passo fundamental na busca de qualidade. Em consequência, convoca a participação de toda a comunidade educativa.

Sendo um processo estabelecido pelo Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior [CNAQ], a auto-avaliação é posta em prática, pelo recurso ao *Guião de Auto-avaliação de Cursos e/ou Programas e Instituições* (QNAC, Maio 2016). Segundo o Guião referido (Capítulo 4, p.14):

A auto-avaliação é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre a sua própria realidade, procurando compreender os significados do conjunto das suas actividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. (...) é um processo participativo, democrático, contínuo, inclusivo e obrigatório, e rege-se pelos seguintes princípios

1. participação: pressupõe o envolvimento de todos os intervenientes no funcionamento da Instituição de Ensino Superior, incluindo estudantes, corpo docente, investigadores e CTA;
2. transparência: segue normas, mecanismos e procedimentos previamente estabelecidos e divulgados, por forma a ser acompanhado por todos os intervenientes e actores interessados;
3. regularidade e incrementalidade: embora possa assumir o perfil de acção pontual, a auto-avaliação tem um carácter periódico, sistemático e progressivo;
4. obrigatoriedade: como processo fundamental de garantia da qualidade do ensino superior e base do SINAQES, todas as Instituições de Ensino Superior devem realizar a auto-avaliação;
5. divulgação: os resultados da auto-avaliação devem ser do conhecimento de todos os actores da Instituição de Ensino Superior.

A avaliação externa é constituída por um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos que são operados por entidades externas às IES, tendo por finalidade avaliar o seu desempenho. Tem por objectivos:

- contribuir para a identificação de problemas concretos da instituição visada, em particular, e do ES, em geral, em Moçambique, com vista a contribuir para a resolução dos mesmos e na melhoria da qualidade do ES;
- avaliar a qualidade da instituição, dos cursos e/ou programas, tendo por referência a sua missão, os padrões pré-estabelecidos e os objectivos estratégicos do ES em Moçambique;
- aferir a qualidade da auto-avaliação realizada pela instituição visada;
- fornecer os elementos para o processo de acreditação, pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, da instituição de ES visada.

O Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior é um sistema que contém três sub-sistemas, dinamicamente relacionados, sendo que o sucesso ou fracasso de um produz efeitos nos outros. Referimo-nos ao sub-sistema de auto-avaliação; ao sub-sistema de avaliação externa e ao sub-sistema de acreditação.

4.3. O Gabinete de Qualidade

Na sequência das questões abordadas em termos da qualidade, da preocupação que daí advém, previsto desde a candidatura da UMUM, em 2012, surge o Gabinete de Qualidade [GQ]. A UMUM não poderia desenvolver a sua existência sem planear actividades específicas para a garantia da qualidade, conforme a questionamos. O GQ presta um serviço de apoio à Reitoria, assumindo como competências:

- a implementação do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos;
- a monitorização o processo pedagógico;
- o desenvolvimento de instrumentos que permitam apurar o grau de satisfação dos docentes relativamente aos aspectos organizacionais e académicos;
- a aplicação de inquéritos de avaliação do ensino e aprendizagem a estudantes e docentes;
- a garantia da transparência dos resultados da avaliação;
- a garantia dos procedimentos necessários ao follow-up das acções de avaliação;
- a produção dos dados relativos à inserção e evolução profissional dos diplomados da UMUM;

- a produção de relatórios para a avaliação do processo ensino aprendizagem;
- a supervisão de um sistema de garantia interna da qualidade.

Com efeito, tendo em vista uma *política de qualidade e avaliação*, sustentada, credível e produtiva, a UMUM assume o compromisso de desenvolver e implementar mecanismos eficientes e eficazes que assegurem uma melhoria contínua da qualidade.

Com esse objectivo, a UMUM opta por implementar uma política assente num conjunto de princípios e propósitos que sirvam de sustentação à sua cultura organizacional; a partir desses princípios, são concebidas estratégias que visam potenciar o desempenho profissional do seu corpo docente, a sua dedicação a uma formação de qualidade dos estudantes.

Tendo presente o objectivo acima apresentado, a UMUM opta por reger a sua actuação com base em cinco eixos fundamentais:

- 1- A formação avançada do corpo docente;
- 2- A investigação & desenvolvimento;
- 3- A prestação de serviços à comunidade;
- 4- A cooperação institucional;
- 5- A internacionalização.

Assume, assim, a manutenção contínua da valorização do seu capital humano – professores, estudantes, funcionários e parceiros – assim como o reforço da expressão da sua missão – “promover a formação do Homem moçambicano, dotado de conhecimentos, valores ético-morais e de cidadania que o habilitem a participar de forma activa e criadora nos desafios da transformação social, cultural e económica do país.” (UMUM – Fundamentação, 2012, p. 5). Realça o perfil da UMUM, reiterando a essência da sua missão:

Na sua actuação, a UMUM assume o desafio de formar cidadãos íntegros, com uma conduta sã, empreendedores e comprometidos com a causa do desenvolvimento de Moçambique, habilitados a servir em quaisquer sectores e locais onde os seus conhecimentos e capacidades possam fazer a diferença, agindo como catalisadores do desenvolvimento social, económico e cultural.
(*idem*, p.3)

No que aos eixos definidos diz respeito, o compromisso da UMUM consubstanciou-se ao longo do seu primeiro ano de existência. Para além de promover a formação avançada do corpo docente, produtos concretos em termos de projectos de

investigação foram apresentados nas Jornadas Científicas, que ocorreram seis meses depois, no final do segundo semestre.

O estabelecimento de parcerias a nível nacional e internacional oferece a elementos do corpo docente oportunidade para frequentarem cursos de formação fora do país em instituições com as quais a UMUM está interagindo. A cooperação institucional e a internacionalização são, pois, uma realidade. Em processo de estruturação, encontravam-se já unidades de investigação a preparar a iniciação de actividades no ano académico 2018.

A UMUM cria, então, à partida, um Sistema de Garantia Interna da Qualidade [SGIQ], cuja acção, com base nos eixos que o sustentam, se traduz numa procura permanente da satisfação dos seus estudantes e da contínua melhoria da qualidade dos serviços prestados, em primeira instância, à comunidade em que se integra, em seguida, ao país no seu todo.

Mais importante do que ter em mente os rankings (o produto – outcomes do processo), considera-se, pois, que a qualidade se centra sobre o processo académico experienciado pelos estudantes. A relação entre processo e produto evidencia a importância do contributo do processo educacional para que o alvo traçado pela missão assumida pela UMUM possa ser alcançado.

Um sistema de gestão de qualidade é algo que vem ajudar uma instituição a implementar mais qualidade. Segundo Pires (1999), é o conjunto de procedimentos organizacionais capazes de transmitirem a máxima confiança de que um determinado nível da qualidade aceitável está a ser alcançado ao mínimo custo.

A norma ISO 9001 é uma norma de sistema de gestão da qualidade (SGQ) reconhecida internacionalmente, utilizada por instituições que desejam comprovar a sua capacidade e é aplicável a qualquer organização – independentemente do tamanho, sector em que opera, tipo de produto ou serviço e localização geográfica. Ao fim ao cabo, são práticas internacionalmente aceites e reconhecidas para a gestão da qualidade que permitem:

- O entendimento da comunidade educativa;
- O aumento da eficiência e eficácia;
- A melhoria contínua e sistemática da gestão da qualidade;
- O atendimento das necessidades e expectativas da instituição;
- A promoção de melhores práticas;
- A melhor prestação dos serviços;
- O aumento da satisfação;

- A produtividade e redução os custos.

Relativamente ao SGIQ, evidenciamos, por um lado, a implicação na definição de todos os procedimentos praticados na UMUM, para que os requisitos exigidos sejam cumpridos, assim como a política de avaliação e qualidade; para que a missão e a visão estejam presentes em todas as actividades implementadas, em toda a documentação criada. Com esse propósito, será em breve criado um manual da qualidade, com base em conceitos definidos por normas internacionais, nomeadamente a ISO 9001.

Por outro lado, sublinhamos a intenção de cumprir as recomendações/normativos previstas no Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior, nomeadamente,

- a de implementar a auto-avaliação, seguindo o guião disponibilizado pelo Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior [CNAQ];
- a de participar na avaliação externa e
- a de garantir a acreditação dos cursos e/ou programas da UMUM.

Recorremos ao *Guião de auto-avaliação de Cursos e/ou Programas e Instituições do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior*, para realçar que

a crescente expansão de IES's, aliada à necessidade de harmonização a nível nacional, regional e internacional, tornou imperioso o estabelecimento de mecanismos que assegurem a qualidade e a relevância dos serviços prestados pelas mesmas. Nesse sentido, o Governo criou, através do Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro de 2007, o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior.

Dando resposta ao repto lançado, o SGIQ implica-se num conjunto de procedimentos que a seguir se elencam e que o norteiam, desde o início da actividade da UMUM:

- O planeamento estratégico que se concretiza no processo de planeamento e realização das actividades educativas, dos processos de ensino-aprendizagem, da investigação, da cíclica revisão gestão;
- O planeamento pedagógico-didáctico conducente ao bom funcionamento do ano lectivo do(s) ciclo(s) de estudo em causa;
- A implementação de uma política de avaliação abrangente – desde a institucional, à do desempenho profissional dos actores envolvidos (dirigentes; docentes e não docentes), à do aproveitamento dos estudantes;

- A avaliação dos processos implementados, dos resultados obtidos e da (in)satisfação dos destinatários dos serviços prestados;
- O planeamento e divulgação da oferta formativa – desde a estrutura dos programas das unidades curriculares que integram o(s) ciclo(s) de estudo em causa, à relação do todo curricular e da realidade dos contextos comunitários envolventes (semestre a semestre, na sua sequencialidade);
- A gestão da actividade académica – da divulgação da oferta de cursos à matrícula e ao apoio à actividade lectiva;
- A gestão da Biblioteca – gestão do acervo bibliográfico, seja em suporte de papel seja em suporte informático (repositório), satisfazendo as necessidades do processo de ensino (corpo docente) e do processo de aprendizagem (estudantes);
- A gestão de Recursos Humanos – selecção e contratação de docentes e não docentes com competência científica e/ou técnica de modo a garantir a excelência dos serviços prestados e do ensino implementado, satisfazendo as necessidades dos clientes – estudantes e cooperantes;
- O diagnóstico das necessidades de formação e implementação de acções, workshops, seminários, eventos científicos e/ou técnico-pragmáticos;
- A gestão de equipamentos e materiais específicos a cada curso disponibilizado, necessários às aulas de cariz prático;
- A gestão das infra-estruturas, de forma a manter a operacionalidade da(s) sua(s) unidades organicas;
- O planeamento e logística da aquisição de bens de consumo corrente.

O GQ está, portanto, implicado na *qualidade de ensino da UMUM* e, para isso trabalha.

5. Educação Cristã. A procura da promoção de um novo tipo de humanismo.

Estela Lamas

Falando de educação de forma ampla, retomamos sempre a origem latina do termo ‘educar’, que nos alerta para a necessidade de criarmos condições que, por um lado, abram caminhos adequados a cada sujeito aprendente, levando-o à descoberta personalizada da via que melhor a ele se adapta – *ducere* – e, por outro lado, em complemento, condições que o levem a descobrir no seu ‘eu’, as capacidades inatas, que o ajudarão a construir a

sua identidade, a desenvolver-se, tirando de dentro de si – (*ex*)*ducere* – as suas potencialidades para se desenvolver.

Em consequência, se questionarmos o sentido de ensino-aprendizagem, ‘ensinar’ implica treinar, criar condições para pensar, estimular a identificar formas de ultrapassar obstáculos e/ou de resolver problemas, ajudar o ‘outro’ a criar novas formas e hábitos de pensar e de agir, isto é, ‘ensinar’ implica facilitar a aprendizagem, motivar os alunos e ajudá-los a encontrar um sentido para os saberes que lhe serão úteis para a sua vida futura. ‘Aprender’ implica, pois, construir o conhecimento em função do ‘eu’ aprendente; pode acontecer com o apoio de quem ensina ou autonomamente.

A educação cristã vai muito além do que sustenta a educação *latu sensu*, a sua organização e estrutura. A educação cristã propõe a construção de conhecimento, levando o sujeito aprendente a ser um participante activo no processo educacional, a procurar a permanente (trans)formação do ‘eu’ tal como, hoje em dia, a educação se assume; todavia, implica também que o sujeito aprendente procure, permanente e eficazmente, a (trans)formação do ‘outro’. Implica

a ideia do envolvimento do outro, o compromisso do ‘eu’ com o ‘outro’. Este envolvimento e este compromisso implica a abertura do ‘eu’ ao ‘outro’, a partilha. Para que esta partilha possa efetivar-se, importa reconhecer a diversidade, quer dos seres com quem comunicamos, interagindo e dialogando, quer dos meios que utilizamos para que a Palavra de Deus por eles seja recebida, compreendida. (Lamas, Abril 2017, p.3)

Efectivamente, a repercussão das vivências relatadas na Bíblia, a descoberta da riqueza das narrativas, com que nos deparamos ao ler a Palavra de Deus, a sua partilha com o ‘outro’, levam-nos ao reconhecimento da diversidade que caracteriza a humanidade e à construção da unidade. Esta realidade induz-nos a repensar a forma como ensinar, seja em que situação for, mas muito mais em cursos de educação cristã.

As *histórias de vida* constituem uma metodologia, cada vez mais utilizada nas investigações científicas. Conforme referem Burnier et al (maio/ago. 2007, p.346):

A própria maneira de pensar o diálogo entre o individual e o contexto sociocultural ganha novos contornos, pois o pesquisador, ao debruçar-se sobre os dados obtidos no contexto das narrativas dos sujeitos, se depara com o desafio de compreender tais histórias não apenas a partir de suas especificidades, mas também levando em conta o que há de ‘compartilhado’ com as histórias de outros sujeitos (...) cada história de vida, ao mesmo tempo

em que nos leva a conhecer um percurso ou experiência pessoal, singular, retrata de algum modo o universo social mais amplo, no qual é inscrito esse percurso.

As palavras de Ricardo Gondim, pastor da Igreja Presbiteriana, são um testemunho do valor das histórias de vida, da importância de interagirmos com ‘o outro’, não só para conhecer a sua identidade, nomeadamente em termos de espiritualidade, mas também porque as vivências do ‘outro’, nos ajudam a nós a melhor conhecermos a nossa identidade: “Dialoguei com pessoas que tratam da espiritualidade clássica. Recompus a minha vida devocional. Aprendi sobre a oração contemplativa e redescobri a meditação bíblica.” (Gondim, Portugal Evangélico, Abril 2017, p.12).

E, porque falamos da pertinência de nos abirmos ao ‘outro’, através das histórias de vida, seja as que encontramos na Bíblia, seja as de obras de outras culturas e de outros tempos, seja as das pessoas com quem interagimos no dia-a-dia da nossa vida, fazemos nossas as palavras de Greggerson (2002, p.15):

esses exemplos bastam para notarmos que a perspectiva de uma educação cristã não pode jamais ser fechada, fragmentária ou simplesmente humana. (...) devemos tratar o outro e seu conhecimento desejando-lhe o máximo de benefícios, ou melhor, amando-o graciosamente e ensinando-o por meio da nossa humildade, piedade e devoção a Deus (Mateus 5:38-48). A propósito, o amor, se entendido e praticado em sua plenitude, é, a nosso ver, a condição básica e suficiente, para toda a educação, e particularmente da educação cristã.

Vemos, na reflexão de Greggerson, a sustentação para o que, em Maio passado nas Jornadas UMUM, anunciámos ser a intenção da nossa universidade, assente no compromisso educacional da igreja. A intenção é preparar cidadãos/ãs, cujas vivências sejam o reflexo dos princípios cristãos que defendem a coerência entre a crença e a acção; cidadãos/ãs que se comprometam na realização do potencial humano num processo contínuo e complementar, pelo envolvimento da família e da comunidade, pela educação formal / informal / não formal, pela educação ao longo da vida.

Com esta formação visamos implicar quem venha a candidatar-se à formação em educação cristã, na (re)(i)novação das comunidades; na construção de uma sociedade justa; no diálogo com cidadãos/ãs de outras religiões; no respeito pela criação, sua preservação e potencialização; na renovação do mundo.

Se a reflexão de Gabriele Greggerson, nos serviu de sustentação, as palavras de Rute Salvador (2009) estão em consonância, com a intenção, por nós manifestada, em

nos implicarmos numa formação que envolva parceiros de outras denominações religiosas, quer a nível nacional quer internacional:

Todos somos iguais aos olhos de Deus, pelo que a nossa forma de estar na Igreja, seja qual for a nossa idade, deve incluir a aceitação do outro, do seu papel, dos seus dons, reconhecendo a sua utilidade para a comunidade em pé de igualdade com qualquer outra. (p.24)

Acrescenta ainda, “O testemunho de uma comunidade cristã passa por este princípio: não rejeitar ninguém, aceitar a presença e a contribuição de todos, sem julgamentos de valor, com amor e reconhecimento de que todos fazem parte dos planos de Deus.” (*idem, ibidem*).

Vem a este propósito, lembrar os seis eixos definidos na fundamentação do projecto da UMUM, tendo em vista a evolução transversal da universidade. São eles: (i) a *Educação intercultural e transcultural*; (ii) o *Diálogo arte/ciência*; (iii) a *Integração da revolução informática*; (iv) a *Educação inter-religiosa e transreligiosa*; (v) a *Educação transdisciplinar*; (vi) a *Educação transpolítica*. Procuramos, neles, sustentar as diferentes actividades empreendidas no contexto universitário e na comunidade. No caso concreto da formação em educação cristã, procuraremos que todos estejam presentes; não podemos, contudo, deixar de realçar a atenção dada ao quarto eixo enunciado, cujo teor se encontra expresso conforme segue:

Educação inter-religiosa e transreligiosa, tendo em vista o ensino do conhecer e do apreciar a especificidade das tradições religiosas e não-religiosas que nos são estranhas, para perceber melhor as estruturas comuns que as fundamentam, para chegar, assim, a uma visão transreligiosa do mundo; esse eixo concerne não só aos crentes e aos ateus, como também aos agnósticos. (Projecto apresentado ao Mined, 2012)

O objetivo aqui delineado está patente nas palavras de Nicolescu (2002, p.62): “A transreligião designa a abertura de todas as religiões para aquilo que as atravessa e as transcende”. As ideias apresentadas por Nicolescu, na sua intervenção no encontro catalisador do projecto “A evolução transdisciplinar na Educação”, promovido pela UNESCO, em Guaraja, no ano 2000, envolvem, como afirma, “simultaneamente um nível de realidade, um nível de percepção e fragmentos da zona de não resistência do sagrado” (*op.cit.*, p.58). Realça o que consta do eixo que acima evidenciamos, na medida em que

o autor afirma que a origem da atitude religiosa emerge da vivência que o ser humano experiencia. A reforçar esta ideias, transcrevemos o comentário de Silva (2008, p.117):

É a atitude transreligiosa, proveniente de uma transdisciplinaridade vivida, que nos permite conhecer e apreciar a especificidade das tradições religiosas e arreligiosas que nos são estranhas, para melhor perceber as estruturas comuns que as fundamentam e chegar assim a uma visão transreligiosa do mundo. Se fosse generalizada, a atitude transreligiosa tornaria impossível qualquer guerra de religiões.

O que a UMUM pretende, ao delinear o eixo *Educação inter-religiosa e transreligiosa* é, pois, fomentar o diálogo entre os diversos intervenientes dos cursos que se propõe abrir na área da educação cristã, para que, na expressão e partilha de ideias, comportamentos, emoções e atitudes, o domínio do espírito possa crescer, possa ser enriquecido pela história de vida do ‘eu’, descoberta na interacção vivenciada, pela(s) história(s) de vida do(s) ‘outro(s)’. Dessa forma, cada um/a descobrirá não só os seus talentos e habilidades, mas também como colocá-los à disposição do próximo.

A educação que procuramos implementar está, assim, assente nos quatro pilares evidenciados no Relatório da Unesco, *A Educação – um Tesouro a descobrir* (Delors *et al.* (2010), pilares esses em que a aprendizagem ao longo da vida se baseia, buscando promover contínua e continuamente o desenvolvimento holístico do ser:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar (...) aprender a aprender (...).
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir não só uma competência profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe (...).
- *Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para desenvolver o melhor possível, a personalidade (...) a educação deve levar em consideração todas as potencialidades do indivíduo (...).

No que ao holismo concerne, especificamente em termos dos cinco planos implicados, referenciados por Wernick (1999), – o físico, o biológico, o emocional, o intelectual e o espiritual –, Lamas (2012, p.6) refere que:

o holismo dá lugar à conceptualização do ser humano e do seu contexto, dum ponto de vista dinâmico (a permanente interacção); sistémico (a relação das partes com o todo) e transdimensional (a relação do ser humano no seu todo com o contexto que o envolve).

Ciente da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, sempre contemplada na perspectiva holística, a formação, que está em fase de preparação, contempla sessões diversificadas, que poderão ocorrer presencialmente e/ou a distância: aulas, seminários, palestras, workshops, estágios acompanhados. Como temas a abordar, contemplaremos não só os conteúdos, a serem abordados na escola dominical, como a natureza e dinâmica do relacionamento familiar; o aconselhamento; a relação e ajuda em situações de dificuldade; o apoio em situações de doença.

Serão contempladas pedagogicamente as diversas dimensões que contemplam o enfoque holístico, já que, enquanto suporte teórico, subjacente às relações humanas, ele facilita o exercício da educação e a sua aplicação prática. As dimensões em causa elencadas por Lamas (*idem, ibidem*) são apresentadas de seguida:

- as dimensões que definem o ser humano (corporal; emocional; intelectual; espiritual – o seu desenvolvimento e estádios);
- as dimensões que definem a realidade (o subjectivo – a sua natureza, e o objectivo – o ser humano e a sua envolvência; o cultural e o social – os princípios universais e os valores culturalmente estabelecidos; os direitos e as obrigações);
- a comunicação (estar em relação; estabelecer vínculos; construir redes; integrar comunidades; ...);
- os níveis de interacção sistémica, própria ao sujeito (necessidades; sentimentos; pensamentos; auto-imagens – confiança, afirmação, maturidade ...; desejos; emoções) e de interacção transdimensional, com o outro e com a realidade envolvente (condutas e comportamentos; sentimentos de pertença – empatia e afecto, aceitação vs rejeição).

O convívio propiciará a descoberta das particularidades de cada um/a dos envolvidos/as e a perceber as interdependências existentes. É, pois, nesse sentido, que a educação é vista como uma busca permanente, “a quest for transforming and perfecting

wisdom, a quest that involves the training and application of both soul and body. It is freedom to be what we are, to realise the highest potentialities of human existence” (Plested, 2005, p.64). É isso que procuramos propiciar nos cursos a realizar: a promoção de condições para que o ser humano se (trans)forme, descobrindo as suas potencialidades espirituais e corporais.

Estamos abertos/as a outros temas que possam emergir no decorrer das acções ou vir a ser sugeridos por quem connosco vier a interagir nesse sentido. A produção de materiais pedagógico-didáticos, nos cursos de educação cristã, envolvendo a equipa que vier a constituir-se, tanto poderá ser o resultado da formação como poderá vir a constituir-se numa estratégia que propicie uma motivação mais forte, quer por parte dos/as formadores/as, quer dos/as formandos/as, levando ao registo das descobertas das limitações e potencialidades do ser humano – *histórias de vida* –, assim como à reflexão sobre as realidades com que nos formos confrontando.

Visará, portanto, aprender a gerir conflitos, a trabalhar em equipa, a respeitar a diversidade – o pluralismo humano – e, desse modo, a construir a compreensão humana e por inerência a reconhecer o que une os seres humanos e a promover um clima de paz.

Lembramos, a título de exemplo, em referências feitas por Maria Eunice Alves (2009, p.50), no Caderno n.º 3 da FMM, *A Criança: educação cristã – liberdade e responsabilidade*, projectos que resultam da prática da educação cristã. Um deles remete para experiências ocorridas no Reino Unido, onde a Igreja Metodista tem “integrado nas suas liturgias dominicais momentos dedicados à participação activa das crianças, juntamente com os adultos, dando-lhes o nome de *Culto para todas as idades*” – experiências que levam a uma interacção entre diferentes gerações, potenciando formas diversificadas de expressão, de ser e estar congregado/a para louvar a Deus. Outra experiência referida leva-nos às Igrejas Reformadas da Suíça – *Culto das Famílias* – “com a participação activa dos mais pequenos na liturgia, juntamente com os pais e monitores (de Escola Dominical) e o(a) Pastor(a) local.” (*idem, ibidem*).

Porém, não é apenas, na igreja, que devemos procurar exemplos de resultados advindos da educação cristã. Eles estão patentes na sociedade, na acção implementada por associações de solidariedade, de voluntariado que se focalizam no ser humano, independentemente da sua cultura e/ou da sua religião. As várias religiões, com suas diferenças, servem todas elas, para engrandecer a humanidade e suas relações e para promover uma melhor qualidade de vida. Também se complementam entre si, nos esforços conjugados, ora dependentes, ora independentes, para a facilitação da paz cósmica e da harmonia integral.

A este propósito, retomamos Gondim (*op.cit.*, pp.12,13) que, na sua reflexão sobre a influência da espiritualidade clássica, afirma:

Talvez, a maior descoberta que faço, nesse tempo que antecede o outono de minha vida, é que a minha vocação maior é tornar-me mais humano. Desejo aprender a ser generoso e sereno. (...) Anseio por uma humanidade não fingida, que não tenta transformar a mensagem do Evangelho num espelho mágico, que fala o que se deseja ouvir.

Nancy Pearcey (2006), na sua obra *Verdade absoluta: libertando o cristianismo do seu cativo cultural*, apoiando-se em Génesis, a propósito da criação divina, lembramos que Deus incita o ser humano a ser fecundo e a multiplicar-se. Se procurarmos entender a Palavra de Deus, descobriremos que a fecundidade e a multiplicação se traduzem no respeito pelo desenvolvimento social, sustentado na organização de famílias, de grupos sociais, de escolas, de associações e, diremos mesmo, de governos. De cada um destes grupos emanam, regras, normas, directrizes; importa, pois, que a educação cristã se focalize no estudo destes grupos, questione a sua estrutura e trabalhe para propor reformulações e aprimoramentos das suas vivências. Não esqueçamos que em Génesis, encontramos também o apelo à gestão e domínio da terra, a natureza criada por Deus.

A autora convocada (Pearcey, *op.cit.*) apela para que o controlo da natureza resulte do cultivo da terra, do desenvolvimento da cultura e das civilizações. Para melhor compreendermos este apelo, importa retomar a origem latina da palavra ‘cultura’, a qual nos permite ter uma mais real percepção de que não podemos separar o ser humano da natureza. Com efeito, ‘cultura’ significava o processo ou efeito de cultivar a terra; passa, depois, a um sentido mais abrangente, na medida que é entendida como a acção de tratar ou cultivar as mentes. A analogia entre o cuidado a ter no tratamento da terra e o desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais do ser humano acaba por se instalar. Falar de educação cristã implica, pois, não esquecer que ter em atenção o ser humano exige, também, ter em atenção a natureza.

Por sua vez, Santos (2008, p.163) deixa claro que a educação cristã é, em simultâneo, teocêntrica e teo-referente. Segundo o autor “Teocêntrica porque a existência de Deus, seus atributos e sua interação com o mundo criado tornam-se pontos de partida para o entendimento do educador cristão acerca da realidade que o cerca e da qual ele faz parte”. Em termos da teo-referência, acrescenta: “considerando que Deus iniciou o processo de comunicação e a busca de comunhão com o ser humano, a educação cristã

encontra nele sua motivação e orientação no esforço de levar as pessoas a responderem corretamente a ele.” (*op.cit*, p.164).

Deus é a nossa referência. Reiteram esta nossa afirmação assertiva, as palavras de Pazimiño (2009, p.93): “o mundo é visto como uma rede de interdependências que emergem da criação e providência contínua de Deus.”.

Terminamos com as palavras de Taimo e Lamas, ao apresentarem, em co-autoria, este ano, no *Portugal Evangélico* (Abril 2017), o sonho que os uniu e os mantém firmes da caminhada da vida, tendo por lema uma educação inter e transreligiosa, que promova *um novo tipo de humanismo*, assente no desenvolvimento holístico do ser, no seu posicionamento ecuménico, na sua postura em sociedade e na natureza:

Confiamos que a Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM), pela visão que a orienta e pela missão que assume, uma forma de ser igreja, no sentido originário de *ekklesia* – a chamada de Deus para sairmos de nós – se implique no sentido de despertar em todo o ser, que a vier a integrar, o que de essencial nele existe.

Já o sentido do étimo latino de educar – (*ex*)*ducere* – nos tem levado a assumirmos o nosso trabalho como responsáveis por criar situações que ajudem cada ser humano, com quem convivamos, em ambiente educacional, a caminhar na direção certa e a tirar de dentro de si todas as suas potencialidades. Não só potenciar os dons e capacidades, mas também ajudar cada um, cada uma, a descentrar-se de si, a sair de si, para ser útil ao próximo, para contribuir para uma sociedade mais justa, para que o Reino de Deus possa ser enaltecido.

Referência bibliográficas

- AA/VV. (2013). *Estilos de Aprendizagem, Tecnologias e Inovações na Educação*. 1ª edição. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Lisboa: A3ES. Disponível em <http://www.a3es.pt/> acedido em Junho de 2016.
- ALVES, M. E. (2009). Acolher as Crianças é abrir as portas ao Reino de Deus, pp.47-52. In E. R. Lamas (coord.) *A Criança: educação cristã – liberdade e responsabilidade*, Caderno n.º 3. Coleção *Dons ao serviço do nosso próximo*. Porto: Edições da Federação das Mulheres Metodistas.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. (2010). Lei 10/2010 de 25 de Agosto. In *Boletim da República*. Série I. n.º 34. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

- BONITO, J. & al. (2009). Procura de Práticas Eficazes para um Rendimento Académico de Sucesso: Um Estudo Longitudinal sobre a Perspectiva dos Estudantes dos Ensinos Secundário e Superior. In J. Bonito (Org.). *Ensino, Qualidade e Formação de Professores*, pp. 207-230. Évora: Universidade de Évora. Disponível em https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7562/3/Bonito_et_al.pdf acedido em Janeiro de 2017.
- BONITO, J. (2012, 11 de maio). Da qualidade do ensino ao sucesso académico: um estudo longitudinal sobre a perspectiva dos estudantes do ensino secundário e superior. Procura de práticas eficazes para um rendimento académico de sucesso. Comunicação oral. *II Fórum de Investigação em Ciências e Políticas da Educação*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BURNIER, S. et al. (maio/ago. 2007). Histórias de vida de professores. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n.º 35, pp. 343-358. Rio de Janeiro: ANPEd.
- CHIA, E. (2008). Teologia asiática e pluralismo religioso. In: Vigil, Tomita & Barros (orgs.) *Teologia pluralista libertadora intercontinental*, pp.161-184. São Paulo: Paulinas.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Comportamento Organizacional: A dinâmica do sucesso das Organizações*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Porto: Edições Asa.
- CONSELHO DE MINISTROS. (2014). Decreto-Lei 44/2014, de 29 de Agosto. *In Boletim da República*, I Série. N.º 70. Maputo: Imprensa Nacional.
- Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior. Maputo: CNAQ. Disponível em <http://www.cnaq.ac.mz> acedido em Janeiro de 2017.
- DAVIDOFF, L. L. (1983). *Introdução a Psicologia*. São Paulo: Editora McGraw.
- DAVOK, F. D. (set. 2007). Qualidade em Educação. *Avaliação*, v.12, n.3, pp.505-513. São Paulo: Campinas, Sorocaba. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3> acedido em Abril de 2017.
- DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). In Biblioteca Universal dos Direitos Humanos. S. Paulo: Universidade de S. Paulo.
- DOREN, V.C. (2012). *Uma breve História do Conhecimento – Os Principais eventos, Pessoas e Conquistas da História Mundial*. Rio do Janeiro: Casa da Palavra.
- DURAN, D. (2007). Tutoria entre Iguais e Aprendizagem Cooperativa. *Patio, Revista Pedagógica*. Porto Alegre.
- FERREIRA, V. (1983). *Para Sempre*. Lisboa: Bertrand.

- FIRMINO, G. (2010). *A Situação do Português no Contexto Multilíngue de Moçambique*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane. Faculdade de Letras e Ciências Sociais.
- FONTES, P. (2004). Bolonha! ... e Estudantes? In *Fórum Académico para a Informação e Representação Externa*. FNEEA: Aveiro.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Arte.
- FRISON, L.M. B. (2013). Tutoria, Uma Prática de Ensino Autorregulado utilizado no Ensino Superior. *Revista Reflexão e Ação*, V.21. n. esp. pp.66-81. Santa Cruz do Sul.
- GASNIER, T. (2007). *Comunicação Científica*. Universidade Federal do Amazonas.
- GOMES, M. (2012). *A Aprendizagem ao Longo da Vida: A Língua e a Literatura Maternas como base da Formação Integral: o Ser no Mundo*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: USC.
- GONDIM, R. (Abril 2007). Quero ser mais humano. *Portugal Evangélico* n.º 942 – *A Bíblia Hoje*. Porto: Igreja Evangélica Metodista Portuguesa.
- GREGGERSEN, G. (2002). Perspectivas para a Educação Cristã em João Calvino. *Fides Reformata*, Vol. 7/2. Mackenzie: Centro Presbiteriano de Pós-Graduação.
- HUET, I. (Set. 2006). Docência e Sucesso Académico. Contexto de Bolonha. *O Ensino Superior – Desafios e Estratégias EST Setúbal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- INÁCIO, M. (2007). *Formação de Tutores de Formação em Contexto Real de Trabalho. Manual do Formando “o processo de Aprendizagem”*. Lisboa: Delta Consultores e Perfil em Parceria.
- IVIC, I. (2010). *Lev Semionov Vygotsky*. Recife: Editora Massangana.
- KOLB, D. (1981). *Learning Styles and Disciplinary Differences*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- LAMAS E. R. (Abril 2007). A Bíblia Hoje – imprescindível e fundamental para o reconhecimento da diversidade e para a construção da unidade. Editorial do *Portugal Evangélico* n.º 942 – *A Bíblia Hoje*. Porto: Igreja Evangélica Metodista Portuguesa.
- LAMAS, E. M. (2016). UMUM, desafios para uma educação de qualidade. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI*, N° 4, Maio de 2016. Porto: IPP, ISCAP.
- LAMAS, E. P. R. & Couto, J. M. (2017). Ação Tutorial e de Mentoria no Ensino Superior. *E- Revista de Estudos Interculturais do CEI*, n° 5, Maio. Porto: ISCAP.
- LAMAS, E. R. (coord.). (2009). *A Criança: educação cristã – liberdade e responsabilidade*, Caderno n.º 3. Coleção *Dons ao serviço do nosso próximo*. Porto: Edições da Federação das Mulheres Metodistas.

- LAMAS, E. R. (org.). (2012). Symposium: A Inteligência Emocional no convívio escolar. *Actas do I Congresso de Inteligência Emocional e Educação – investigar e intervir para mudar*. Oliveira de Azeméis: Clube de Inteligência Emocional.
- LAMAS, E.P.R. (2016). Universidade Metodista Unida de Moçambique [UMUM]. Desafios para uma educação de qualidade. *E-Revista de Estudos Interculturais do CEI N°4*, pp.1-34. Porto: IPP, ISCAP.
- MCTAGGART, R. (2006). Quality Assurance: Imposition of a Discourse or Sound Academic practice? In J. Baird (Ed), *Quality frameworks reflections from Australian universities*. Melbourne: AUQA.
- MINED (2012). *Plano estratégico de Ensino Superior de Moçambique, de 2012 –2020*. Maputo.
- Moçambique. (2014). *Boletim da República de Moçambique*. I SÉRIE — Número 70. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique E. P., pp. 1476-1480.
- MORGADO, J. (2009). Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. In. *Educação e Sociedade*, nº 106. Campinas: Centro de Estudos de Educação e Sociedade, Universidade de Campinas. Vol. 30. pp. 37-62.
- MORREIRA *et al.* (2010). ESE do Instituto Piaget em tempos de Mudança – Interpelações do Processo de Bolonha: mudar como? In *Actas Congresso Ibérico*. Braga: Universidade do Minho.
- NGUNGA, A. (2012). Interferências de Línguas Moçambicanas em Português falado em Moçambique. *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, Série: Letras e Ciências Sociais, Edição Especial de Lançamento, n.º 10, pp. 7-20.
- NICOLESCU, B. (2002). Fundamentos Metodológicos para o Estudo Transcultural e Transreligioso. In CETRANS *Educação e transdisciplinaridade, II*, pp.45-70. São Paulo: TRIOM.
- NOVAES, W. (2002), Managerial Turnover and Leverage under a Takeover Threat. *The Journal of Finance*, 57: 2619–2650.
- PACHECO, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação, Uma abordagem face à agenda globalizada. In *Revista Lusófona de Educação*, nº 17. Lisboa: Centro de Estudos de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. pp. 75-90.
- PAZIMIÑO, R. W. (2008). *Temas fundamentais da educação cristã*. São Paulo: Cultura Cristã.
- PEARCEY, N. (2006). *Verdade absoluta: libertando o cristianismo do seu cativo cultural*. Rio de Janeiro: CPAD.

- PLESTED, M. (2005). *The Pursuit of Wisdom: Holistic Education in the Classical, Biblical and Patristic Tradition*. In P. Schreiner, E. Banev & S. Oxley, *Holistic Education – Learning and Teaching in Ecumenical Context*. New York: Waxmann.
- RAPOSO, N. V. (2011). A Qualidade no Ensino Superior – Exigências e Limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Extra-Série, pp. 357-372. Coimbra: UC, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5330/2/34%20-%20A%20Qualidade%20no%20Ensino%20Superior%20-%20Exigencias%20e%20Limitacoes.pdf> Acedido em Maio de 2017.
- RODRÍGUEZ URÍA, M. V. et al (s/d). La acción tutorial en la Universidad en el marco del EEES. In *XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional*.
- SALVADOR, R. (2009). A Criança e o seu lugar na Igreja, pp.21-29. In E. R. Lamas (coord.) *A Criança: educação cristã – liberdade e responsabilidade*, Caderno n.º 3. Coleção *Dons ao serviço do nosso próximo*. Porto: Edições da Federação das Mulheres Metodistas.
- SANTOS, V. da S. (2008). *Educação Cristã: Conceituação Teórica e Implicações Práticas*. Fides Formativa XIII n.º 2. 155-174.
- Sector da Representação da Educação da UNESCO. (2010). *Educação. Um Tesouro a descobrir*. Brasília: Fundação Faber Castell.
- SILVA, V. L. de S. (2008). Educar para transpessoalidade: encontro com o ser integral. In M^a C. M. Barros (org.) *A Consciência em Expansão: Os domínios da abordagem Transpessoal na educação, na clínica e nas organizações*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- SOUZA, M. M. (2012). *“Pelos muitos caminhos de Deus”*: Possibilidades e limites da Teologia pluralista e transreligiosa da libertação. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Católica de Pernambuco.
- TAIMO, J. U. & Lamas, E. R. (Abril 2017). Como, quando e porquê surgiu a ideia da UMUM? *Portugal Evangélico* n.º 942 – *A Bíblia Hoje*. Porto: Igreja Evangélica Metodista Portuguesa.
- TAIMO, J. U. (Novembro de 2016). Financiamento do Ensino Superior em Moçambique: Exclusão à vista? *6ª Conferência do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES)*. Campinas.
- UMUM. (2017). Web-page <https://umum.education/>. Acedido a 10 de Julho de 2017.
- Universidade Pedagógica de Moçambique (2017). www.up.ac.mz/direccoes/dp/normas-das-jornadas-cien. Acedido em Junho de 2017.

- VYGOTSKY, L. (1994). The problem of the Cultural Development of the Child. *In The Cultural development of the Child*. Blackwell.
- WERNICK, C. G. (1999). *Educación Holística y Pedagogía Montessori*. *Educación Hoy*. nº10. Montevideo: FHESAS.
- WILLIAMS, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge University Press.

Nota: Os autores não seguem o novo acordo ortográfico.