

**UNIVERSIDADE METODISTA UNIDA DE MOÇAMBIQUE [UMUM]  
DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

**Estela Pinto Ribeiro Lamas<sup>1</sup>**

CEI – Centro de Estudos Interculturais

Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Comissão de Aconselhamento Científico

**Resumo**

Partindo dos princípios que norteiam a UMUM, não esquecendo os pontos de referência da evolução transdisciplinar da educação – partir da/para a realidade – e tendo em mente que a estrutura *student oriented* sustenta a organização dos cursos, problematizamos a opção pela oferta, no 1º ano da licenciatura, de um conjunto de quatro *disciplinas curriculares transversais* a todos os cursos. Cientes de que a educação implica a vivência da *interculturalidade* e a *inclusão social*, o alvo é identificar o papel que *a língua* desempenha na descoberta do ‘eu’, na sua aceitação e consolidação, para que seja viável comunicar, agir e (con)viver em sociedade; na vivência pacífica do ‘eu’ com o ‘outro’; na *construção colaborativa* dos *saberes* e dos *saberes fazeres*. Daí decorre que as disciplinas curriculares transversais escolhidas, para induzir e potenciar uma *educação de qualidade*, tenham sido o *Português*, enquanto língua oficial, o *Inglês*, enquanto língua franca, as *Tecnologias da Informação e Comunicação*, como mediadoras da comunicação, promotoras de redes e de comunidades de aprendizagem para a construção do conhecimento e, ainda, *Diálogos, Paz e Desenvolvimento*, propiciando uma emergência equilibrada do sujeito *per se*, na sua relação com o ‘outro’ e com o mundo – *saber ser* e *saber conviver*. Questionamos a metodologia a utilizar nestas disciplinas curriculares, respeitando as suas especificidades, sustentando as áreas científicas contempladas em cada curso, numa dinâmica *inter/transdisciplinar*, implicando os estudantes na realidade e na complexidade do conhecimento e, em complementaridade, desafiando os docentes para o *trabalho colaborativo*.

---

<sup>1</sup> Membro da Comissão Instaladora da *Universidade Metodista Unida de Moçambique*, [estela.lamas@mac.com](mailto:estela.lamas@mac.com).

## **Abstract**

Based on the principles that guide the Methodist University of Mozambique, not forgetting the reference points of the transdisciplinary evolution of education and bearing in mind that a *student oriented* structure supports UMUM organization, we question the choice of supplying in the 1st year of the graduation degree, a set of four cross-curricular subjects to all courses. Aware of the fact that education involves *intercultural experience* and *social inclusion*, the aim is to identify the role played by the *language* in the discovery of the identity – the *self* – in its acceptance and consolidation in order to make communication, action, living and coping with others (in society) coexisting sustainable; in a peaceful experience of the I with the *other*; the collaborative construction of *knowledge*, development of *competences* and *skills*. It follows that the cross-curricular subjects chosen to induce and promote *quality education*, have been the *Portuguese as the official language*, *English as lingua franca*, *Information and Communication Technologies*, as communication mediators, which promote networks and learning communities for the construction of knowledge and also *Dialogue, Peace and Development*, providing a balanced emergence of the *person, per se*, in its relationship with each other and with the world – *knowing how to be and how to live* with others. We questioned the methodology to be used in these curriculum subjects, respecting their specificities, supporting the scientific areas covered in each course, an *inter/transdisciplinary* dynamic, involving students in the reality and complexity of knowledge and, simultaneously, challenging teachers to *work collaboratively*.

Num primeiro momento, tendo em vista situarmo-nos relativamente à Universidade Metodista Unida de Moçambique [UMUM], cumpre-nos referir que esta universidade foi criada pela Igreja Metodista Unida 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 (...)”. Prepara-se para iniciar as suas actividades no próximo ano lectivo, mais precisamente em finais de Fevereiro de 2016, e, desse modo, como consta da fundamentação do projecto apresentado ao MINED, em Dezembro de 2012, procurar:

(...) responder à expectativa de milhares de jovens moçambicanos que, todos os anos, buscam uma oportunidade de desenvolver os seus conhecimentos e as suas

habilidades para poderem dar uma melhor contribuição no desenvolvimento económico, social e cultural de Moçambique.

O desafio que a UMUM se propõe passa por se tornar uma instituição de Ensino Superior capaz de:

- ser diferente das que já existem (e não apenas mais uma), preenchendo parte das lacunas actualmente vigentes no subsistema do Ensino Superior Nacional;
- formar gente/profissionais/técnicos empreendedor(a)es que, de facto, “saiba(m) fazer coisas”;
- formar gente/profissionais/técnicos que privilegie(m) a auto-geração de empregos, associada ao aproveitamento sustentável dos recursos disponíveis nas comunidades ou unidades territoriais onde se venham a inserir.

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. Conforme estipula a sua Missão

- propõe-se 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,
- empenha-se no compromisso com a Globalização, com a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem.

Esse comprometimento obriga-nos, no momento de arranque dos trabalhos, a algumas exigências no sistema que pretendemos implantar e pôr em prática, particularmente, no que se refere

- aos princípios que nortearão a actividade da UMUM;
- às áreas de ensino em que vai investir;
- aos métodos pedagógicos de ensino-aprendizagem;
- à investigação científica;
- ao sistema de avaliação a implementar;
- à qualidade que pretendemos integrem a sua imagem e
- à sua relação com a comunidade envolvente e com a sociedade.

No que concerne aos princípios e objectivos preconizados pelo Protocolo da Southern African Development Community [SADC], apontando para a garantia de uma

educação, formação e pesquisa de alta qualidade, visando alcançar gradualmente a equivalência, harmonização e padronização dos sistemas de educação e formação da Região da África Austral [Capítulo II, Artigos 2 e 3], a UMUM perfila-se, pois, como uma realidade promissora dos novos tempos e do novo espaço transfronteiriço que caracteriza o Ensino Superior, no início do séc. XXI, tendo como Visão orientadora

- oferecer oportunidades adicionais de educação e formação aos cidadãos nacionais, como complemento às capacidades existentes no ensino público e privado;
- lutar pela excelência, através de um sistema deliberado de controle de qualidade dos serviços prestados e seus produtos;
- capitalizar as valências da Igreja Metodista em Moçambique no domínio das Ciências Sociais e Humanidades;
- contribuir para o esforço global de combate à pobreza promovendo uma política de equidade social no acesso ao ensino e formação.

Para cumprimento da Missão e concretização da sua Visão, a UMUM observa, de acordo com a sua identidade, os seguintes princípios:

- *Inclusão* – UMUM é uma instituição aberta a todos os cidadãos nacionais, sem discriminações fundadas na religião, sexo, raça e região de origem;
- *Integração* – UMUM assume-se como parte do Sistema Nacional de Educação e, nessa base, a sua actuação observa os objectivos e tarefas definidas pelo Governo para as Instituições do Ensino Superior;
- *Complementaridade* – a determinação dos cursos e especialidades oferecidos pela Universidade, fundamenta-se nas necessidades das transformações sociais, económicas e culturais em curso no país e visam complementar os esforços desenvolvidos por instituições congéneres;
- *Parceria* – no seu funcionamento, a UMUM desenvolve parcerias estratégicas com a comunidade nacional, tecido produtivo, comunidade académica a nível nacional, regional e internacional.

Como promotora de educação superior visa ser instituição cuja *identidade pedagógica, científica, cultural e comunitária* é conferida pela prática do *ensino, da pesquisa e da extensão* como dimensões indissociáveis, à luz da autonomia universitária, com visão interdisciplinar e fundamentação ética, *tendo a pessoa humana como centro do processo educacional*, estimulada a gerar novos conhecimentos que qualifiquem as relações, as técnicas e os procedimentos do mundo

do trabalho. O Relatório Delors – *Educação para o Século XXI* –, elaborado pela Comissão Internacional ligada à UNESCO, evidencia e chama a atenção para os quatro pilares de um novo tipo de educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Cientes de que a Universidade é o lugar privilegiado para *uma formação apropriada às exigências de nosso tempo*, a UMUM pretende tornar-se o lugar ideal para a aprendizagem da atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica e transnacional, para o diálogo entre a arte e a ciência, eixo da reunificação entre a cultura científica e a cultura artística, promovendo assim *um novo tipo de humanismo*. Identificamos, então, os eixos da evolução transdisciplinar da universidade:

- *Educação intercultural e transcultural*, visando edificar o fundamento da paz e da compreensão internacional e transnacional.
- *Diálogo arte/ciência* como um dos maiores eixos da nova educação, visando à reunificação das duas culturas artificialmente antagônicas: a cultura científica e a cultura artística, pela sua ultrapassagem mediante uma nova cultura multidimensional, condição prévia para uma transformação das mentalidades.
- *Integração da revolução informática* na educação universitária.
- *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.
- *Educação transdisciplinar*, tendo em vista alcançar a flexibilidade da formação dos jovens e a abertura de espírito, num mundo em que estão presentes a exclusão, a não-realização das aspirações dos jovens, a desigualdade de oportunidades de auto-realização e a ruptura entre a vida individual e a vida social.
- *Educação transpolítica* tendo em vista o respeito dos interesses dos estados e das nações em um mundo caracterizado por uma globalização cada vez maior.

Tendo em conta o comprometimento com a Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem, e o seu empenho na redefinição do lugar da pedagogia e da didática no Ensino Superior, a UMUM contará, para além do espaço real em que se instala –

o *Campus* Universitário de Cambine –, com um *Campus* Virtual, desenvolvendo à partida um plano pedagógico apoiado numa Plataforma de Ensino, investindo na criação de objectos de aprendizagem, que visam não só disponibilizar conteúdos, mas também disponibilizar orientação pedagógico-didáctica para uma aprendizagem responsável, autónoma, significativa e contextualizada, bem como tutoria e mentorado adequados, apostando no *blended-learning* (aprendizagem em presença e a distância) e, conseqüentemente, dando resposta ao repto da *aprendizagem ao longo da vida* [ALV], facilitando, a quem está empregado, dar continuidade aos seus estudos, mantendo-se sempre actualizado, acompanhando as mutações próprias da época em que vivemos.

A *qualidade do ensino* a oferecer é, sem dúvida, um dos lemas da UMUM que, por isso, se propõe a oferecer uma formação avançada tanto ao corpo docente como ao corpo directivo, emergindo esta directriz como um dos seus traços distintivos; isto é, todo o profissional que integrar a UMUM estará em contínua formação, actualizando-se e autoavaliando-se com vista a *uma melhoria continuada do seu desempenho*. Pretendemos, pois, optar por *um modelo educativo* que revalorize a função docente, que estabeleça a *conexão entre o ensino e a aprendizagem* – uma aprendizagem permanente e de qualidade, para *uma formação integral* que convide à reflexão sobre *o que é ensinar e o que é aprender na universidade* e como fazê-lo da forma mais eficiente e adequada.

Para viabilizar a consolidação do lema acima em evidência – a *qualidade do ensino*, focamo-nos, hoje, na metodologia, que nos propomos potenciar e utilizar como distintivo da UMUM, já que a consideramos decisiva para o modelo educativo que queremos esteja em vigor desde o início. Daí surgem as questões que nos orientam ao longo da reflexão que partilhamos neste trabalho:

- Que desafios lançar aos estudantes em termos de uma *aprendizagem de qualidade* ?
- Como pretendemos nós, *professores da UMUM*, profissionalmente distinguir-nos?
- Qual é o *alvo da educação* que nos propomos implementar na UMUM?

Hoje em dia, cada vez mais, as histórias de vida emergem no âmbito do mundo da educação e nos ajudam não só na construção da(s) nossa(s) identidade(s), seja a profissional, seja a pessoal, mas também na abertura de novas vias criativas re(i)novadoras do trabalho académico. Muitos têm sido os investigadores que alertam para a dimensão pros(retros)pectiva das reflexões que os professores realizam sobre as suas vivências, convocando naturalmente percepções, emoções, compreensões, cognições, que fazem

sobressair o enfoque biográfico-narrativo que nos permite aprofundar/ampliar o conhecimento sobre o que acontece no mundo académico, através de diversificados pontos de vista (Bolívar, 2002; Josso, 2007; Nias, 2001; Van Manen, 1995; Vasalos & Korthgen, 2005). Por outro lado, cumpre evidenciar a intersubjectividade que tem vindo a ser valorizada como resultado da partilha das vivências narradas assim como do trabalho cooperativo/colaborativo, também ele mais e mais convocado no mundo da academia, dando origem a comunidades educativas.

Ao longo do tempo em que temos vindo a empenhar-nos na construção do projecto da UMUM, as partilhas realizadas, entre os actores responsáveis pela componente académica, actores que integram a comissão instaladora ou a coadjuvam nessa tarefa, partilhas de vivências, quer no estatuto de estudante(s), quer no de docente(s), mais longínquas, ora mais recentes, levaram-nos a questionarmo-nos sobre as dinâmicas pedagógicas implicadas, sobre as mais valias e/ou limitações de umas e de outras, (re)significando-as em função das diferentes contextualizações. Daí foram resultando ideias que viabilizaram a emergência do constructo da metodologia em que pretendemos empenhar-nos para distinguir a UMUM.

Queremos, pois, reflectir sobre essas experiências, pelo mundo repartidas, em instituições de ensino básico, secundário e superior; não é tanto pelos locais em que ocorreram, mas mais, como referimos, pelas dinâmicas pedagógicas implicadas. Fazemo-lo, não pela focalização, num ou noutro pedagogo, antes pelos contributos que rentabilizamos no constructo que apresentamos. A par e passo da recuperação das partilhas, iremos discutindo as suas mais valias, evidenciando ideias conducentes à filosofia que orienta e sustenta a metodologia de ensino eleita, cientes que estamos de que o retomar, pela narrativa, acontecimentos vivenciados é um *acto educativo transformador*.

Começamos por uma experiência, por nós vivenciada como aluna, em meados do século XX, conduzida por Clerc, um discípulo de Freinet, em terras moçambicanas. Dela evidenciamos aspectos, que consideramos como susceptíveis de desafiar os estudantes e os tornar autónomos no processo de aprendizagem; referimo-nos à *aula das descobertas*, em que os seus interesses assim como o dos professores não estão dentro da escola, mas sim fora dela – as *técnicas de vida*. Sair e deixar-se tocar pela curiosidade pelo contexto social/laboral, com o intuito de se auto-motivar, de se envolver no questionamento de temas pertinentes, de fenómenos invulgares, na resolução de problemas e/ou na implicação em organizar projectos que convoquem actores de perfis diversificados, que induzam à dialéctica teoria/prática e por, complemento, que a prática nas suas dinâmicas leve à investigação, à procura de teorias que ajudem à sua compreensão e permanente reformulação, pelo registo de todos os passos que integram o processo de aprendizagem. Daí a *avaliação* contínua se impor, a avaliação

nas suas múltiplas perspectivas – auto / co / hetero –, conduzindo os sujeitos aprendentes à regulação das suas aprendizagens, à *metacognição*. Está, então, em causa o *aprender a aprender*, seja o do estudante, seja o do professor ou mesmo o de qualquer elemento fora do mundo escolar/académico; há, pois, um *acompanhamento/entreaajuda* entre pares e entre estudantes e professores, tornando-se estes facilitadores do processo de aprendizagem, mais do que organizadores/controladores do processo de ensino, já que “só na implicação do(s) sujeito(s) na vida partilhada e comunicada, a aprendizagem pode acontecer” (E. R. Lamas, 2013, p.4781).

Nessa entreaajuda, nesse acompanhamento, vão sendo identificados os (in)sucessos, detectadas as conquistas seja a nível da cognição, do relacionamento, da descoberta de potencialidades do(s) sujeito(s) aprendente; vão, também sendo *detectado(s) o(s) erro(s)*, a partir dos quais, através da correcção – auto / co / hetero –, o progresso e o aprimoramento da construção de conhecimento(s) se faz, o refinamento do relacionamento acontece, o autoconhecimento e a autoconfiança se consolidam. As aprendizagens ganham significado e valor e estimulam a caminhada, feita de transformações e actualizações, pela (re)contextualização permanente de temas, problemas, fenómenos com que os sujeitos se vão confrontando, permitindo não só a re(i)novação, mas também, em complemento, a (re)criação, isto é, o estímulo da criatividade.

Como recursos pedagógicos, referimos o fichário de consulta, o plano de trabalho, o livro da vida, a correspondência e a imprensa, havendo uma progressão no estímulo à autonomia e à responsabilidade do primeiro para o último. Quer a estudantes quer a professores, estes recursos, que podemos considerar estratégicos e que hoje podem ser potenciados pela tecnologia – *e-portfolio*, *blogue*, *página web*, *storytelling* ... entre outros –, estimulam a (inter)acção, a (re)flexão e facilitam pela escrita, a assimilação dos temas, a discussão dos fenómenos, pelo enfoque dos assuntos que vão emergindo, enfoque esse que se consegue por meio de registos, passatempos, artigos, relatórios de pesquisa, dinamização de debates, organização de exposições.

Da abrangência da pedagogia de Freinet, Legrand (1999), salienta a ideia de que a inovação então registada foi/é sustentada por actividades, que o próprio pedagogo referia como *técnicas de vida*, as quais abrem a possibilidade a cada ser de se descobrir, conferem-lhe a liberdade de se manifestar, exprimir, sentir e (inter)agir conforme a sua própria maneira de ser. É, pois, pela *comunicação autêntica* que sustenta a relação com o ‘outro’, que promove a escuta e incentiva ao raciocínio, que o estudante se exprime autónoma e criativamente, mediante elogios e/ou rectificações sucessivas, que surgem espontaneamente

num ambiente de confiança e bom relacionamento. Também, aqui, as tecnologias muito têm contribuído, potenciando as comunidades educativas.

A herança pedagógica de Freinet tem também a ver com a oportunidade de experiências concretas vividas fora da escola, algo de impensável no seu tempo, mediante as quais, o aluno aprendia a aprender de maneira natural, através de experiências concretas. A construção do conhecimento resulta da interacção conseguida entre o mundo onde a prática acontece – as já mencionadas *técnicas de vida* – e o ambiente intelectual próprio da escola, da academia, espaço no qual se recupera e transforma a experiência prática que *in loco* era percebida, espontaneamente, agora, (re)pensada, (re)significada e assimilada em situação formal que, apesar de tudo, não deixa de convocar a situação não formal vivenciada – a *aula das descobertas*. Com efeito, “(...) a instituição escolar assume *uma funcionalidade multifacetada* cuja finalidade é a *preparação do indivíduo para a inserção social*, isto é, ela desempenha o papel de mediadora entre a sociedade e os alunos” (Veríssimo, 2013, p.64). Importa, quanto a nós, desenvolver culturas formativas dinâmicas – (in)formais e não formais –, em que as relações humanas e as exigências do contexto, em que a actividade educativa se implementa, sejam contempladas.

O que está em causa é uma metodologia de ensino, que propicie a aprendizagem que vise privilegiar a autonomia, a responsabilidade, que induza à metacognição, em que aprender a aprender, aprender a ser cidadão do mundo seja o alvo a atingir. Aí se implementa a auto-investigação crítica, de acordo com Montero (2005, p.153) pelo recurso a “(...) estratégias de indagação preferencialmente qualitativas e enfoques interpretativos, dando lugar a um tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores”, sempre na procura do equilíbrio relacional, sustentado não no ignorar o ‘outro’, mas na sua descoberta, no seu conhecimento, na aceitação da sua identidade particular, com a determinação de negociar as diferenças e as aceitar.

Convocamos, em seguida, experiências que envolveram a pedagogia de Piaget (1999). Partindo de pesquisas baseadas na observação e em diálogos, que estabeleceu em contexto, Piaget revolucionou as concepções de inteligência e de cognição, explorando as relações sujeito/objecto; como epistemólogo centrou-se, essencialmente na génese do conhecimento e nos processos de desenvolvimento, indagando como se constrói o conhecimento, questionando os mecanismos que permitem implementá-lo – a percepção, a atenção e a elaboração. Daí surge a identificação dos estágios, por que passa o ser humano no processo de desenvolvimento, contemplando os *ajustes progressivos* que se vão sucedendo.

Interessa-nos evidenciar, por um lado, a importância da *interacção sujeito/objecto* que, em termos da cognição, se processa por etapas: a *assimilação*, a *equilibração*, a *acomodação*

e a *adaptação*, isto é, o sujeito em função das suas características percebe o objecto, a ele se acomoda e adapta – o *sujeito cognoscente/o objecto cognoscível*; por outro lado, chamar a atenção para a função do professor no *interaccionismo*, que entre sujeito e objecto se estabelece, assumindo-se este (o professor) como *mediador*, recorrendo à língua numa dinâmica comunicativa, enfatizando a fala e a escuta, incentivando à *reflexão* e à *argumentação*, *mecanismos da linguagem* que traduzem a construção interior do conhecimento – a tomada de *consciência da cognição* e sua *automização*. É através deste processo de interacção que a inteligência se constrói, exercitando a motricidade, o raciocínio, a língua; importa manter a interacção activa para que a inteligência seja potenciada.

Geralmente, associamos as ideias herdadas de Piaget às de Vygotsky, realçando este pedagogo o contributo da *linguagem* e o dos *contextos culturais* para a aprendizagem; é, de facto, Vygotsky quem enfatiza a importância de confrontar os estudantes com tarefas que os desafiem à cognição. Ambos os pedagogos se destacam relativamente, ao acto de conhecer, à epistemologia construtivista, que tanto nos interessa explorar neste trabalho que nos incita a procurar vias diversificadas para a construção de uma *educação de qualidade*. Sublinhamos a atenção dada por Vygotsky à interacção *eu-outro*, nomeadamente, pela fala que leva à *(re)acção-(re)flexão*, pelo contexto social que fundamenta o comportamento relacional, induzindo à co-ordenação colectiva da acção, reforçando a ideia de que, da *interacção dialógica*, resulta o comportamento social e a tomada de consciência – componentes indispensáveis à epistemologia. Entende, assim, a personalidade humana como sendo totalmente determinada pelo contexto social e que a experiência pessoal é formada/estruturada a partir da organização dos vários componentes do contexto social (Vygotsky, 1987). Ainda com base nos seus trabalhos, realçamos a importância do ser humano marcar a sua presença através da fala – o meio pelo qual aprende a controlar o comportamento (Vygotsky, 1988).

O que retiramos desta breve reflexão é que, para ambos – Piaget e Vygotsky –, a construção do conhecimento é vista como resultado da *interacção* com base no recurso à *língua*; no entanto, para o primeiro, são as potencialidades do indivíduo que estão em causa. Seguimos, pois, as ideias de Vygotsky, para quem, há que ter em conta não só o *eu*, mas também o *outro* e ainda o *meio social*. A linguagem para Piaget, disponibiliza ao indivíduo, por herança, um sistema que se estrutura por conceitos, classificações e relações; o indivíduo utiliza o sistema segundo a sua estrutura intelectual. Para Vygotsky, a linguagem é a forma do *eu* se manifestar, se exprimir, de agir e pensar, (re)estruturando diversas funções psicológicas – a memória, a atenção, a conceptualização; ajuda-o, portando a avançar de um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades, através da mediação

realizada pelo *outro*. Daí que tenha dado um enorme relevo ao que chamou de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), sendo o contexto social e a capacidade de imitação determinantes para a sua delimitação – a distância entre o nível real de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo.

Desta realidade resultam três corolários que nos interessa reter: a aprendizagem e o desenvolvimento são processos que interagem; a aprendizagem tem de ser congruente com o nível de desenvolvimento; a interacção com os outros facilita a aprendizagem. A ZDP orienta o indivíduo para o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e, em consequência, o bom ensino é o que desencadeia o desenvolvimento. O construtivismo social proposto por Vygotsky vai, pois, além do construtivismo defendido por Piaget. Pela linguagem emergem as já referidas pressões linguísticas – *(re)acção-(re)flexão*; na/pela interacção com o *outro* emergem as pressões sociais; num enfoque actual, podemos mesmo afirmar que as pressões linguísticas, vivenciadas em sociedade, se constituem no “(...) *spiritus movens* de la citoyenneté moderne” (Szymaniak, 2013, p.6). Com efeito, na ZDP, pela interiorização dos conhecimentos e dos papéis e funções sociais, o conhecimento *(re)constrói-se* por meio de operações e habilidades cognoscitivas induzidas no/pelo meio social; assim, emerge a *consciência* – do latim *con + scientia*, a convergência de saberes e do grego *syn + eidesis*, com *capacidade imaginativa*.

Na abrangência das muitas experiências partilhadas, entendemos ser proveitoso e pertinente recuperar Kolb (1984) que enfoca o conhecimento na acção com uma forte componente de reflexão, a partir de situações práticas reais, acção esta que passa pelo questionamento / o diálogo com a(s) situação(ões) vivenciada(s), através da reflexão na acção / com a acção, da reflexão sobre a acção e posterior à acção, da *metareflexão* – reflexão sobre a reflexão na acção.

A concepção da aprendizagem, segundo Kolb (*op.cit.*), passa, por um lado, pela pesquisa, pela procura de conceitos e teorias e, por outro, pela prática, isto é, por aplicar os conhecimentos que se vão construindo; na alternância entre a acção e a reflexão crítica que, nessa perspectiva de contínua *(re)orientação* da pesquisa e da acção, apura a forma de trabalhar, os caminhos a seguir nos estudos e na investigação, leva à observação do/em contexto real, da recolha de dados, do seu registo e da sua interpretação, a qual se vai realizando à luz das teorias consultadas. Como sustenta E. M. Lamas (2009, p.287):

‘O carácter construtivo da aprendizagem exige a disponibilização de ambientes e estratégias adequados, devendo

- decorrer em contexto realista, no confronto de perspectivas múltiplas, partilha e

negociação de interpretações;

- constituir um processo activo de descoberta integrado em experiências significativas;
- enfatizar uma avaliação essencialmente integrada no desempenho mais do que uma actividade exterior ao processo.’

A acção vai, assim, sendo reorientada em função dos contextos e ambientes educativos, sociais e/ou laborais em que se desenvolve, não ignorando os apelos que, continuamente, daí emergem. Essencialmente, propõe-se que se parta de uma observação cuidada, de um registo daquilo que se entende ser motivo e/ou objecto de estudo. Acontece, então, a já referenciada dialéctica teoria/prática e, em complemento, o questionamento das teorias pela prática analisada, gerando-se desta forma, uma *avaliação* cuja dinâmica própria de diagnose e de formação, assente no *feedback* e no *feedforward* faz do acto de avaliar a mola da aprendizagem e, assim, leva a que os estudos em que os estudantes se implicam sejam reorientados.

No desencadear das dinâmicas supra mencionadas, desenvolvem-se, por parte dos professores e também entre pares, as competências de *mediação* e de *facilitação*; elas vão-se desenvolvendo e aperfeiçoando, promovendo a autonomia dos/as estudantes que se implicam gradativamente em processos de reflexão e experimentação, impondo-se naturalmente o *aprender-fazendo* que, segundo Kolb (*op.cit.*), aponta para uma aprendizagem assente em quatro eixos que, também eles, se repetem ciclicamente, num aprimoramento contínuo. Referimo-nos à experiência concreta (*fazer/sentir*), à observação reflexiva (*observar/pensar*), à conceptualização abstracta (*pensar*) e à experimentação activa (*fazer*). Centrado na educação contextualizada, M. Lamas (2012, p.67) defende que:

‘(...) mais e mais teremos de apostar em promover o potencial de envolvimento na aprendizagem e a criação de situações propícias à construção e desenvolvimento de aprendizagens e, conseqüentemente, de competências, que permitam uma (re)orientação, (re)adequação contínua dos saberes, (re)contextualizados e intencionalizados.’

As perspectivas intencionadas, que se destacam do modelo de Kolb (*op.cit.*), resultantes dos estímulos provenientes de um contexto envolvente – a observação reflexiva, a conceptualização abstracta, a experimentação activa e as experiências concretas – potenciam o *holos*, moldam as sensações e delimitam a percepção, os sentimentos e a cognição. A língua, ao concretizar a *expressão do eu*, ao sustentar a *relação* com o *outro* e com o *contexto*, ao tornar concretizável o *pensamento* e a *percepção do mundo*, viabiliza a *cognição* – a (re)construção do conhecimento.

Mezirow (1994), ao trabalhar o processo da (re)construção do conhecimento, aponta a linguística, a psicologia e a epistemologia como sustentáculos; são áreas científicas que, articuladas, disponibilizam os códigos que a acção comunicativa convoca, permitindo ao indivíduo relacionar-se consigo, com o outro, com o mundo. Estamos, como diz o autor, perante “(...) constellations of concepts, beliefs, judgments, and feelings which shape a particular interpretation” (p.223). Por um lado, cada indivíduo tem as suas particularidades, os seus conceitos, as suas crenças, os seus sentimentos e, em consequência, interpreta de forma particular o mundo; por outro, o mundo está em permanente mudança. O processo da (re)construção do conhecimento é, então, perspectivado por Mezirow (1991, p.2) como um processo transformativo, afirmando: “(...) adults discover a need to acquire new perspectives in order to gain a more complete understanding of changing events and a higher degree of control in their lives”. Neste contexto, a (re)acção e (re)flexão levam a novas associações e a tomadas de decisão que induzem a mudanças de atitudes e comportamento, a (re)formulações de pontos de vista e de formas de resolver problemas; *a transformação* processa-se.

Recordando Habermas (2002), essas mudanças de atitudes e comportamentos envolvem a acção emancipatória do ser humano. Nas palavras do autor, são os “(...) procedimentos reconstrutivos (...) que sistematicamente reconstruem o conhecimento intuitivo de sujeitos competentes” (p.29). Quando o indivíduo interage, a partilha de conhecimentos acontece e a sua interpretação leva a “(...) transformar o know-how em conhecimento explícito, isto é, num know-that e, essa é exactamente a tarefa de uma compreensão reconstrutiva.” (p.31). E como M. Lamas (2015) a este propósito refere “(...) o *know-how* só sai valorizado se o know-that recuperado for questionado e se, assim fazendo, um *know-why* for também ele emergindo ao longo da recuperação – contributos para uma metacognição consciente e produtiva”.

Estas palavras reiteram as ideias de Mezirow (1981); o autor refere que o processo emancipatório acontece quando nos apercebemos de como e porquê as nossas atitudes e comportamentos se alteram em função das interacções vivenciadas e permitem “(...) a more inclusive and discriminating integration of experience and acting” (p.6). A transformação acontece, pois, como resultado da aceitação das interacções e do impacto que o relacionamento com o outro e com o contexto trazem para a nossa forma de aprender – aprender a ser, a viver juntos, a conhecer, a aprender a fazer. O ‘eu’ descobre-se e (trans)forma-se.

Concentramos, agora, a nossa atenção num dos movimentos transformacionais que, hoje em dia, se faz sentir a nível mundial, em curso no sistema educativo da África do Sul. No programa da reunião a realizar em Março de 2016 (Alterra Consulting) sobre a Política

Educativa da África do Sul, refere-se como tema a partilha de experiências e reflexões profissionais e conta-se com a intervenção de: “(...) active educators who are presently experiencing the opportunities and challenges inherent in the transformation of a major national curriculum and teaching culture”. As experiências em curso, resultantes dos desafios com que se vêm confrontando, procuram responder ao repto lançado por Spady (s/d), ao problematizar a forma como instou a que se ultrapassasse a época que intitulou de ‘Decade of confusion about OBE in South Africa’; na sua exposição sobre o problema, que aborda relativamente ao OBE (Outcome Based Education), afirma:

‘(...) it requires such profound levels of change – in paradigm thinking, in mission and purpose, in organizational and structural arrangements, in the very meaning of teaching and curriculum, in the structuring and use of time, in resource allocations, in professional training, deployment, and support.’

O compromisso assumido, em termos de uma reforma do sistema do ensino a ser implementada em 2020, leva a discussão, na reunião agenda para Março de 2016, a aposta em ver “(...) student teams taking control of their own learning”, em verificar que o “(...) e-learning can and does lead to self-directed learning (...) can and does promote mentoring by older students and their younger peers in the classroom”.

Ao convocarmos algumas das vivências partilhadas entre os elementos que integram a equipa responsável pela componente académica da UMUM, (re)fizemos o caminho que nos conduziu ao *modelo educativo* que nos propusemos construir, ao qual nos referimos no extracto da fundamentação acima transcrito, um modelo que procura a dialéctica ensino/aprendizagem, a colaboração empenhada não só entre pares – professores/professores e estudantes/estudantes –, mas também entres os diversos intervenientes que são convocados a participar na *formação integral* que a UMUM se propõe – professores, estudantes, *stakeholders* – a nível da região, do país e além fronteiras.

Como professores da UMUM, propomo-nos responder aos reptos que temos vindo a sentir na nossa carreira, distinguindo-nos no desempenho profissional, implicando-nos na criação de uma metodologia que implemente uma educação de qualidade, recorrendo a estratégias que envolvam os estudantes na exploração de conceitos a partir do seu *holos* – o todo do seu ser –, de forma a os in(con)duzir a aprender, escolhendo os meios pelos quais o querem fazer – experiências concretas que tenham algo a ver com o(s) seu(s) perfil(is), abrindo vias diversificadas a seguirem na pesquisa de informações. A apreciação/avaliação do(s) seu(s) trabalho(s) consistirá num (re)questionamento, conduzido de modo a que eles revelem as suas ideias, as dúvidas que lhes vão surgindo, a forma como vêm os tópicos

abordados, a(s) reformulação(ões) que decidirem planear/realizar. Queremos contribuir para o envolvimento dos estudantes, a sua autonomia e responsabilidade na aprendizagem, a sua integração social e laboral.

A aprendizagem construtivista tem por base a aula sustentada em perguntas e não em exposições – um questionamento cíclico. É a *heurística* que está em causa, isto é, o acto de questionar, inquirir, procurar, buscar, escrutinar, quer por associações racionais, quer por experimentação, por comprovação – a apresentando de evidências –, analisando-as e, caso não sejam suficientes ou não sirvam, procurando novas evidências.

Caminhamos dos paradigmas tradicionais, para os transacionais, questionando-nos em termos de conceitos, de filosofias orientadoras, das potencialidades das práticas lectivas, para chegarmos aos paradigmas transformacionais, onde nos situamos. O alvo é encontrar formas de potenciar resultados e não permitir que se reduzam a meros indicadores de acumulação de saberes.

Vemos os *outcomes*, hoje em dia procurados, mais especificamente na UMUM, como uma demonstração da aprendizagem que queremos seja realizada, não apenas pelos estudantes, mas também pelos professores e, mesmo pelos *stakeholders* com quem viemos a interagir. Vemos os *outcomes* como produtos que descrevem o processo que os viabiliza; explicam-no, comprovam-no com exemplos concretos, com dados. Esse processo torna-se perceptível pela descrição que encontramos patente nos *outcomes*, bem como pelos comprovativos, que os acompanham; recuperado através da análise/avaliação dos *outcomes*, o processo revela a metodologia, por que se opta e que propicia e potencia a construção do(s) conhecimento(s), dos raciocínios que a acompanham, raciocínios sustentados na/pela dialéctica teoria/prática, complementada pelo questionamento da prática, por meio da investigação/das teorias, que dão lugar ao seu aprimoramento. Efectivamente, a forma como a construção do conhecimento acontece, como é explicado, negociado e operacionalizado pode e deve ser percebida, reformulada e aprimorada com base na análise/avaliação dos *outcomes*.

Os *outcomes* contemplam conceitos e conteúdos incorporados no(s) currículo(s) convocado(s), mas não só; neles estão patentes os conhecimentos – a sua construção, a sua compreensão bem como a sua aplicação. As competências vão sendo desenvolvidas, numa macro configuração, representadas no que é conhecido como os *papéis de vida* re(a)presentados em situações concretas integradas em contexto real. Nesses papéis se entrelaçam fios con(in)dutores de aprendizagens, potenciadores de valores, comportamentos e atitudes, de conhecimentos e competências, que numa perspectiva pessoal, integrada numa

dimensão social, respondem a necessidades de cada um e de todos. Na óptica de Nthumbo (2015, § 9),

‘The pedagogy for competence, through its theoretical principles, implies knowledge and resources to be mobilized, the regularity and continuity in the problem solving, the development of projects with the students and the use of formative evaluation. (...) The challenges are in the materialization of this process by the teachers and school managers once most of them demanded knowledge on the approach as well as for specific resources.’

Procuramos assim conferir *identidade pedagógica, científica, cultural e comunitária* à UMUM, (re)estruturando modelos, incorporando o que melhor, das vivências recuperadas e partilhadas, se adapta à sua missão, reconhecendo a falta de sentido da procura, que ainda hoje se mantém em algumas instituições, de um conhecimento espartilhado e uniforme que limita o desenvolvimento integral do ser humano. Essa é a razão, pela qual nos empenhamos em procurar, em cada curso disponibilizado pela UMUM, uma visão de conjunto dos diversos saberes convocados não *per se*, mas a partir de temas e fenómenos, identificados em contexto real, aquele em que a UMUM se integra, com as suas marcas culturais e comunitárias; tendo em conta a convivência das várias línguas faladas em Moçambique, da interculturalidade vivenciada, lembramos as palavras de Vez (2014, p.14): “(...) lo importante a destacar es el hecho de que el universo de la comunicación es compartido entre varias lenguas-culturas y que las distintas competencias en lenguas diferentes se complementan entre sí (...)”

De facto, a complementaridade conseguida pelo bilinguismo e/ou plurilinguismo e sustentada na interculturalidade manifesta-se no acto comunicativo e reforça as competências a ele inerentes. Importa, pois, ter em mente que “(...) los bilingüismos están siendo cada vez más objeto de una “atenta curiosidad” social, política y educativa en los países occidentales ricos que ven con gran satisfacción el salto de un estatuto monolingüe a otro de lengua(s) de Estado más el inglés (lengua franca) (Vez, *op.cit.*, p.6).

Procuramos, também, abrir aos professores e estudantes, a possibilidade de se confrontarem com problemas, de modo a desafiá-los para a procura de soluções concretas, estabelecendo pontes trans e interdisciplinares que liguem a realidade e os diversos saberes, assim potenciando, em simultâneo, a construção dos saberes e o desenvolvimento de competências que os preparam para a vida, bem como a integração de aprendizagens do âmbito do exercício da cidadania.

Com efeito, desejamos uma relação dialogal activa e efectiva não apenas entre pares, entre professor e estudante, mas entre todos os que venham a intervir na vida académica da UMUM, uma interacção com o espaço geográfico, político, social e económico. Estamos

ciente de que, através dessa relação, dessa interação, são criadas condições para que o indivíduo se descubra como sujeito activo e interveniente e se abra a uma permanente transformação, investindo na ALV, a partir do momento em que ingressa no ensino superior.

Os cursos disponibilizados pela UMUM, fomentam uma cultura inter/transdisciplinar e apostam em contemplar todas as dimensões do ser humano – o *holos* já presente na paideia grega. Como afirma Wernick (1999, p.3):

‘El holismo considera en el ser humano cinco planos de igual importancia: el físico, el biológico, el emocional, el intelectual y el espiritual; son puntos de mira de los distintos niveles de interacción humana, que de lo más profundo a lo más superficial incluyen desde las necesidades básicas de todo ser vivo hasta sus conductas.’

A verdade é que o enfoque holista, dum ponto de vista dinâmico, sistémico e transdimensional dá lugar ao entendimento do ser humano e do seu contexto. De facto, a permanente interação, a relação das partes com o todo e a relação do indivíduo no seu todo, com o outro e com o contexto envolvente são as componentes determinantes para potencializar a educação – uma educação que queremos se possa concretizar nas diferentes dimensões que a UMUM persegue: *intercultural e transcultural, inter e transreligiosa, transdisciplinar, transpolítica*. As palavras de Carneiro (2013, pp.18,19) reiteram as ideias expressas por Wernick, sublinhando o contributo espiritual para a aprendizagem:

‘On the other hand, it is understood that it is also important to bring forth a host of teleological or finalistic learning that can be summarised around six complementing transversal axes:

- Learning the human condition in its infinite dignity and wealth, but also in its mysterious uncertainty and vulnerability.
- Learning to live citizenship, in both celebrating diversity and appreciating democracy, as active members of communities, entitled to inalienable rights and duties.
- Learning one’s cultural template, in the wholeness of all its integrating hues: memory, language, civilization, history, philosophy, identity, and dialogue with the world.
- Learning to process information and to organise knowledge, that is, to relate to the information society and to an overabundance of oracles, in the context of learning throughout life.
- Learning to manage a vocational identity, in the various ways in which one

can take part in the productive system, including the constant acquisition of new competences and skills that allow sustainable employability.

- Learning to construct wisdom, through a balanced combination of what we know and what we experience (*metis*), with a view to conscious personal growth and the internalization of two related landscapes: the gift of life and the cosmic dimension of existence.’

A *dimensão espiritual* enfatiza o *holos* e potencia a aprendizagem suportada pela *dialética teoria/prática*, recorrendo às *técnicas da vida*, que Freinet implementou, viabilizando a descoberta de vocações, induzindo ao desenvolvimento das competências necessárias para o futuro do estudante; de novo, nos defrontamos com a emergência da consciência, pela convergência de saberes, e sua (re)construção pelo potencial da capacidade imaginativa.

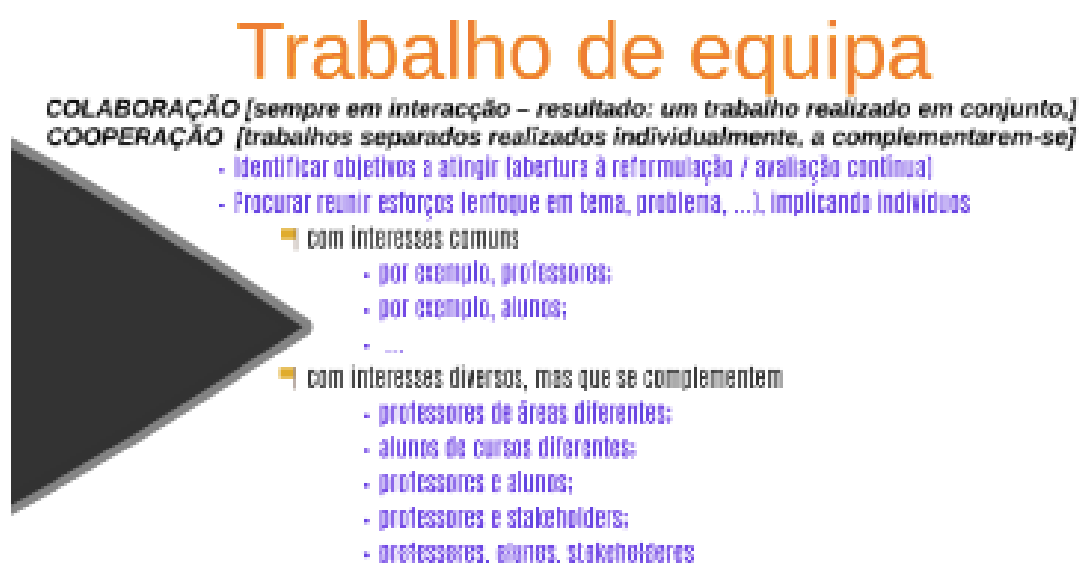
O *alvo da educação*, que nos propomos implementar na UMUM, ecoa o teor das palavras de Carneiro (2013, p.3): “(...) upon education lie all hopes of bettering future societies. In the age of knowledge and information, education reacquires a most prominent position in building vision for the collective future”. De facto, a UMUM tem por alvo conquistar uma posição de relevo e, por isso mesmo, a sua missão alveja a promoção da formação do Homem moçambicano, a sua participação activa e criadora nos desafios da transformação social, cultural e económica do país, o compromisso com a globalização, com a sociedade do conhecimento e da aprendizagem. Ao perseguir esse alvo, ecoamos a afirmação do autor convocado: “(...) Education, an eminently social function, is caught in the crossfire of two different types of society. Located on the fine line dividing permanence and change, conservation and innovation, the function of education is under unprecedented stress” (*idem, ibidem*).

A aparente contradição expressa nas palavras convocadas – permanência e mudança, conservação e inovação –, sustentam os objectivos que nos propomos perseguir, isto é, preservar heranças que consideramos de grande riqueza, princípios que nos guiam na nossa forma de ser e estar, mas abrimo-nos à mudança e re(i)novar de forma a fazer destacar a UMUM pelos seus projectos.

Cientes de que a aprendizagem é um processo natural, que nos leva a transformar o nosso ser, a nossa forma de estar e de nos relacionar, que nos induz a mudar o(s) saber(es) e a forma como os aplicamos, cria(re)mos condições que tornem as aprendizagens, nela implementadas, intencionais. Fá-lo-emos, como abaixo apontamos, quer através da colaboração quer da cooperação, lembrando que, no primeiro caso, o trabalho de equipa se

faz *laborando*, interagindo em tempo real de labor; no segundo, resulta da junção de obras feitas individualmente – *opera*, a obra feita. No primeiro caso, o labor vai sendo (re)formulado em função da análise/avaliação do mesmo – a avaliação contínua e formativa, a co-avaliação, a discussão em equipa; no segundo caso, a discussão é feita à partida, criando as directrizes para o trabalho individual, repartindo tarefas. Em qualquer dos casos, o planeamento do trabalho a desenvolver é feito em conjunto e envolve actores de diversos perfis, contextos diversos.

O trabalho de equipa convocado para a metodologia eleita, não afasta de modo algum o trabalho individual. O ponto de partida é sempre o indivíduo, seja qual for o seu perfil; a sua função é criar condições para que a aprendizagem possa acontecer.



### Esquema 1 – Trabalho de equipa

Ela implica acção e reflexão, envolve o contexto académico assim como o contexto laboral. Ao(s) sujeito(s) que pretende(m) aprender, evoluir, construir conhecimentos, desenvolver competências (seja o estudante, seja o professor, seja o *stakeholder*) cabe, no âmbito do curso em que está(ão) implicado(s), identificar o(s) objectivos a alcançar. É, pois, nesse sentido, que em equipa procuram encontrar temas, delinear projectos que possam ser o caminho para o(s) alvo(s) a atingir ou identificar fenómenos que despertem o seu interesse ou problemas reais com que confrontem e que se constituam em desafios.

Na acção e pela reflexão, a cooperação e a colaboração vão-se implementando; em contexto académico, organizando as ideias e saberes implicados nas teorias investigadas, para, por elas enriquecido(s), conseguirem compreender melhor a realidade, proporem-se a contribuir para reformulações e aprimoramentos. Situando-se em contexto laboral, pela observação, identificam fenómenos que despertam a curiosidade, pela atenção dada a

determinados conteúdos, descobrem problemas, implicam-se questionando a prática em que se envolvem, investigando conceitos e problematizando a realidade pelo conhecimento das teorias.

Ao optar pela organização do trabalho através de eventos – oficinas, workshops, seminários, exposições – a conquista da autoconfiança e o estímulo para prosseguir promovem a descoberta de novos saberes relacionados com os conteúdos programados, que servem de ponto de partida. Os conhecimentos que estão em causa no(s) curso(s) escolhido(s) são assim questionados e, dessa forma, os estudantes sentem-se incentivados a identificar motivos práticos, a interligá-los aos conteúdos para os com(a)prender, perseguindo os objectivos que se propuseram alcançar e, se necessário, (re)fazendo a distribuição de tarefas, conforme as situações vivenciadas.



**Esquema 2 – Metodologia UMUM**

Propicia-se, pelas estratégias implementadas, a responsabilidade de cada indivíduo – o ‘eu’ –, a sua implicação, no todo do seu ser; por isso mesmo, em simultâneo, à construção da autonomia na aprendizagem que se promove multifacetadamente, acontece a proposta à interacção com o outro – *aprender a conviver* – e tecem-se redes que, ao longo do processo, pela descoberta de complementaridades, levam à construção de comunidades de aprendizagem. E. M. Lamas (2009, p.259) ajuda-nos a rematar o que vimos problematizando, já que afirma: “(...) como tivemos oportunidade de reconhecer que a aprendizagem é um processo complexo, haverá que reconhecer que o planeamento do processo educativo é também ele complexo, podendo ou mesmo devendo, em alguns casos, envolver especialistas de várias áreas”; e a este propósito, chama a atenção para “(...) as

possibilidades infindas que as TIC têm trazido para o mundo da educação”. São elas, com efeito, que nos oferecem oportunidades infindas para a construção das comunidades educativas.

Sentimos, pois, a necessidade de um trabalho colaborativo, não apenas em termos de uma determinada área, mas um trabalho que envolva professores de diferentes áreas, que os estimule a juntarem-se para, em negociação com os estudantes e, por vezes também com *stakeholders*, definirem o projecto curricular que considerem pertinente realizar, em função dos seus propósitos vocacionais. De facto, aquilo que precisamos é de um tipo de metodologia que prepare o indivíduo para o mercado de trabalho. Para isso, ao formularmos as atividades em função de um objetivo determinado, articulamo-las entre si, seguindo uma lógica de continuidade que aponte para o crescimento do grau de dificuldade, procurando resultados com significância para a vida.

É, nesse sentido, que foram pensadas disciplinas transversais a todos os cursos [C<sub>1</sub>, C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub>, ...], ao longo dos três anos que constituem o primeiro ciclo – a licenciatura. O esquema que se segue mostra a distribuição dessas disciplinas: 45h x 2 no primeiro e segundo semestres e 30h nos restantes semestres, respectivamente Língua Portuguesa [LP], Tecnologias da Informação e Comunicação [TIC], Diálogos, Paz e Desenvolvimento [DPD], Língua Portuguesa [LI], Metodologia da Investigação I e II [MI I e MI II], Estágio e Seminários de *Coaching* I e II [ESC I e ESC II].

Estas disciplinas devem ser vistas mais como um meio para atingir um fim do que um fim em si. São elas que viabilizam a implementação da metodologia eleita e levam, em cada um dos cursos, a uma orientação unidimensional do trabalho académico se bem que, complementarmente, propiciem um enfoque específico das disciplinas nucleares e complementares. Efectivamente, em primeiro lugar, facilitam a inserção do ‘eu’, estudante ou professor, na UMUM, no curso, no contexto, criando condições para a integração académica, social e laboral. A partir dessa inserção, múltiplas acções se desenvolvem, tendo em conta o *holos* do ser. Como refere Veríssimo (2013, p.86), impõe-se “(...) a necessidade do compromisso com uma educação holística (...); não é pois apenas a tarefa de ensinar, mas sim tudo o que essa tarefa implica: o conhecimento, a aplicação do conhecimento, a subjectividade, a intersubjectividade.”.

O processo de ensino-aprendizagem e a investigação, pelo questionamento, debate/discussão ajudam a retratar/compreender a realidade e à sua transformação e re(i)novação pelo ‘eu’, no e pelo relacionamento com o ‘outro’, com as diferentes áreas específicas. Acrescentamos, agora: no percurso efectuado, pela comunicação seja escrita ou



internacionalizar/alargar áreas de contacto, de conhecimento e de investigação, seja na LP, seja na LI, seja em DPD, seja pelas TIC.

O(s) objecto(s) alvo de estudo nestas disciplinas transversais são disponibilizados pelos docentes das disciplinas nucleares e complementares, condição que exige trabalho de equipa, pela prática da colaboração e/ou cooperação, seja como já houve oportunidade de enfatizar, mais do que uma vez, entre pares – estudantes, professores –, seja entre estudantes/professores ou mesmo estudantes/professores/*stakeholders*.

Numa reflexão apresentada sobre um projecto que procura fundamentar a reconceptualização do e-textbook, D. Lamas *et al* (2013, p.511) deixam transparecer a importância do envolvimento dos diferentes intervenientes implicados no acto educativo, realçando o contributo do *know how tecnológico* especializado; elucidam de forma clara

‘(...) the necessity to involve all stakeholders, i.e. academic publishers with professional content authors, teachers and learners, but also involve expertise of technological know how; altogether while investigating e-Textbook as aggregations of both professionally authored and user contributed content accessible through a wide range of artifacts and technologies.’

Esse trabalho de equipa assenta em princípios que, orientados para/por culturas educativas – inter(trans)disciplinares – visam a promoção da educação holística. Esses princípios são a *flexibilidade*, que leva a uma permanente descoberta e a abertura às múltiplas exigências da aprendizagem; a *interacção* do sujeito consigo próprio, do ‘eu’ com o ‘outro’, do ‘eu’ com o contexto, provocando a (re)acção e a (re)flexão; a *avaliação* contínua que se assume como autoavaliação, coavaliação, e heteroavaliação, induzindo à regulação das aprendizagens e, por inerência, à metacognição – o aprender a aprender; a *transformação/actualização* que se consubstancia na (re)contextualização e provoca a re(i)novação, levando assim à criação.

Como temos vindo a enfatizar, o trabalho de equipa, conseguido no espaço de partilha criado pela articulação das disciplinas transversais, é determinante para a efectivação da dialogicidade, cumplicidade e afectividade que consideramos de importância capital para a *qualidade da educação* que nos motiva/move (étimo latino comum: *movere* – a razão que nos leva a mover, a motivar-nos). Ao repensar as nuances de processo comunicacional, reconhecemos a necessidade de o(s) professor(es) se habilitar(em) a criar espaços em que os estudantes consigam vencer o receio de se exporem, de comunicarem e apresentarem as suas ideias de forma oral e/ou escrita, pelo recurso a variados suportes tecnológicos e, pela partilha e discussão, ultrapassem as suas divergências, eventuais conflitos, potenciem a

interpretação, o questionamento, a compreensão dos temas abordados. Enfatizamos, pois, de acordo com Sousa, Dias & D. Lamas (2014, p.157)

‘(...) a necessidade de se propor uma abordagem que viabilize conceber sistemas interativos que são percebidos pelos seus utilizadores como confiáveis para se garantir a sustentabilidade dos atuais processos de mediação online. Este cenário torna-se ainda mais premente em contextos que requerem comportamentos colaborativos e de interação social.’

Pela articulação das potencialidades dos *syllabi* das disciplinas transversais, apontadas para o primeiro ano, será possível ver surgir, por parte dos diferentes intervenientes, um discurso consistente e pragmático, que sustente a comunicação dialógica que pretendemos se torne uma das características emblemáticas da *metodologia UMUM*.



**Esquema 4 - Visão do 1º ano**

Essa comunicação será possível acontecer, nomeadamente, através da descrição da(s) realidade(s) confrontada(s), do(s) contexto(s), do(s) espaço(s) – o *discurso (re)presentativo*; através da partilha do conhecimento que emerge da(s) teoria(s) estudadas – o *discurso reflexivo*; através da contextualização de projecto(s) pelo recurso a evidências, imagens, filmes, descrições – o *discurso demonstrativo*; através da criação de e-portfólios, blogues, e-books – o *discurso organizador*; através da discussão dos resultados obtidos, sustentando-se

nas teorias estudadas – o *discurso argumentativo*; através da prospecção de actividades – o *discurso projectivo*.

Por seu lado, E. M. Lamas & E. R. Lamas (2011, p.185) sublinham a importância de recorrer ao trabalho de grupo como “(...) incentivo à interactividade (...) [ao] desenvolvimento do espírito de equipa, [à] descoberta das vantagens e desvantagens da colaboração e cooperação e [ao] desenvolvimento de competências necessárias ao mundo do trabalho” e levam-nos a destacar o que apontamos como alvo a atingir pela *metodologia UMUM*: o desenvolvimento do ser, das suas capacidades de relacionamento, de diálogo, de construção de comunidades; o aperfeiçoamento do uso da(s) línguas LP/LI, tendo em vista comunicar, conhecer, desenvolver /aperfeiçoar competências transversais; o desenvolvimento de técnicas, ferramentas tecnológicas que não só facilitem a comunicação, como a construção de comunidades, a (re)construção de conhecimentos em contexto (áreas específicas), o desenvolvimento e potencialização de competências específicas. Para isso, ao pensarmos no estudante, importa que os conteúdos

‘(...) cumpram as necessidades da sua formação – o potencializar das suas capacidades inatas (o ser); a socialização (o conviver); a construção de conhecimentos (o saber); o desenvolvimento de competências (o saber fazer). É nesta dinâmica, pela e através da abordagem comunicativa, que a aprendizagem da língua se realiza na sua dimensão de transversalidade que a enriquece e que potencia a sua importância, viabilizando simultaneamente um crescente domínio linguístico. (Gomes, 2015, pp.133,134)’

Nunca será demais destacar a viabilidade para a promoção da autonomia, do espírito de iniciativa, da criatividade, da vivência da cidadania, da abertura à investigação, à mudança, à transformação que traga melhoria de condições não apenas ao contexto académico, mas também ao social, ao laboral.

Uma outra dimensão tida em consideração, na metodologia UMUM, tem a ver com a construção de glossários – *outcomes* que começarão a evidenciar-se logo ao início das actividades –, de acordo com as áreas que cada curso convoca, propiciando ocasiões de trabalho entre pares ou em grupos que possam rentabilizar a aprendizagem e contribuir para discussão e consolidação do(s) conhecimento(s) em questão. Maria (2015, pp.137,138) vê o glossário “(...) como um instrumento de cariz científico, rigoroso, mas flexível e em constante aperfeiçoamento” que oferece a oportunidade de “(...) colocar o aprendente como principal actor do processo de ensino e aprendizagem (...) [de] valorizar as dimensões de investigação e reflexão, acompanhadas de processos de regulação, no sentido de incentivar a

metacognição e a meta-avaliação”. Na óptica de E. R. Lamas (2015), ao optarmos por uma abordagem comunicativa do ensino da língua, os objetivos perseguidos são

- desenvolver e enriquecer, em simultâneo, o domínio linguístico/comunicacional dos estudantes, na dimensão lexical e sintáctica da(s) língua(s) – terminologia(s) e estruturação frásica (desenvolvimento da língua *per se*, de competências linguístico-comunicativas);
- consolidar os saberes que os cursos convocam para a sua organização – aprofundamento dos conceitos e problematização das teorias (construção do conhecimento);
- questionar e sustentar conceitos e teorias através da sua aplicação prática – desenvolvimento de competências (o saber fazer em causa).

Tendo presente que, na abordagem comunicativa do ensino da língua, “o mais importante passa a ser a compreensão e o significado” (E. R. Lamas, 2015, p.106), numa lógica inversa, pensando numa estratégia orientada a partir das vivências contextualizadas dos estudantes, organizando a(s) tarefa(s) a realizar a partir de temas, que eles considerem pertinentes ou de fenómenos que identifiquem como intrigantes ou aliciantes ou, ainda, de problemas que possam vir a detectar no âmbito das áreas, por eles eleitas para estudo, os objectivos a perseguir, neste caso, são

- analisar/estudar uma determinada realidade, um acontecimento – registo de dados, elementos, tomadas de notas (desenvolvimento da língua *per se*, de competências linguístico-comunicativas);
- questionar o que está relacionado com os conteúdos programados, pelas teorias abordadas nas disciplinas do curso em questão.

Assim sendo, esta actividade é complementada com a consulta de dicionários, de prontuários, e com a realização de outras tarefas que envolvem maiores componentes de pesquisa de informação, como por exemplo, o uso das tecnologias de informação. Em termos do aperfeiçoamento da língua, seja a LP, seja a LI, “[a] construção do glossário (...) exige, por parte dos intervenientes, uma reflexão pela e sobre a língua, não apenas como instrumento de comunicação e disseminação” (Maria, *op.cit.*, p.138), uma vez que “(...) o objeto central de estudo não tem de ser necessariamente a língua *per se*, mas antes os conteúdos de outras áreas do saber, estruturantes do curso/ da variante, pelo/a qual o estudante opta” (Gomes, *op.cit.* p.133).

Na nossa óptica, a construção de glossários permite evidenciar os princípios que regem a UMUM, já que incentiva à interação, à intercomunicação, propiciadora da emergência

equilibrada do(s) sujeito(s); promove o espírito de colaboração entre pares; estimula a (inter)subjectividade, induzindo ao (re)conhecimento do outro (a sua identidade, e os seus valores; os seus diversificados saberes); reconhece a indispensabilidade de perspectivar os saberes em termos inclusivos, transdisciplinares, transreligiosos e transpolíticos; propicia condições para a análise e síntese dos conteúdos programáticos em estudo, induzindo à (des)(re)construção dos saberes em causa, inter e transdisciplinarmente; incentiva à pesquisa científica, para contínua e continuamente manter o estímulo das capacidades do(s) sujeito(s) aprendente(s), a promoção da (des)(re)construção dos seus conhecimentos e o desenvolvimento progressivo das suas competências.

Para concluir, retomamos a fundamentação do projecto da UMUM apresentado ao Ministério, uma vez que queremos dar a conhecer que

‘(...) tendo em conta as directrizes actuais do Ensino Superior, a UMUM contempla, já no início das suas funções, a oferta de um Mestrado em Pedagogia e Didáctica do Ensino Superior. Visa, em primeiro lugar, oferecer aos docentes licenciados, que pretendem fazer carreira na UMUM, a possibilidade de aprofundamento e revitalização de conhecimentos em áreas científicas afins às áreas curriculares que integram os Planos dos cursos disponibilizados pela instituição, nos quais, se integram. Estará também aberto a docentes licenciados de outras instituições do Ensino Superior, interessados(as) em fazer carreira no nível indicado, a desenvolver investigação, desembocando, se possível, na constituição de linhas de investigação, as quais podem, posteriormente, conduzir a planos de pesquisa doutoral, nas áreas específicas em causa. Pretende-se, assim, estimular a criação de condições para o desenvolvimento científico moderno em Moçambique, inscrevendo a investigação científica como elemento central da carreira universitária e, assim, consagrar condições para a dedicação exclusiva dos seus docentes.

Por outro, visando um aprimoramento continuado, instaura também, no início das suas funções, uma Política de Qualidade e Avaliação, comprometendo-se com o desenvolvimento e implementação de mecanismos eficientes e eficazes de melhoria contínua da qualidade; para tal, opta por implementar uma política assente num conjunto de princípios e propósitos que sustentem a sua cultura organizacional, a partir dos quais, se possa conceber estratégias que potenciem o desempenho profissional do seu corpo docente para uma formação de qualidade dos estudantes.

Relativamente às actividades de extensão preconizadas no Decreto n.º 48/2010 de 11 de Novembro, indo ao encontro dos Estatutos da UMUM, onde se prevê a sua

participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, da região e do mundo, apresenta-se uma proposta que integra a organização e preparação de serviços de consultoria e formação bem como a estratégia de relacionamento com a comunidade envolvente nacional e internacional, equacionando-se, também,

- a promoção do empreendedorismo junto da comunidade da Universidade (alunos, professores e pessoal não docente) e ainda a público externo à Universidade;
- a realização de actividades de extensão e difusão da ciência e técnica no seio da sociedade moçambicana;
- a sistematização e valorização das contribuições de outros sectores nas mesmas áreas;
- o estabelecer relações de intercâmbio científico-cultural com instituições nacionais e estrangeiras.’

Na sequência do que temos vindo a problematizar, apostamos na progressão profissional do professor, quer pela sua implicação na evolução dos saberes docentes, pela construção de uma forma pessoal de conhecer e de conduzir a sua *praxis lectiva* – o *saber* e o *saber fazer* –, quer pela sua identidade pessoal e pelo relacionamento que estabelece com os/as estudantes e seus pares, na *praxis educacional* – o *saber ser* e o *saber estar*. Esta aposta assenta na forma de questionamento reflexivo e sistemático, que vimos poder ser rentabilizado pelo/no trabalho de equipa entre professores, recorrendo quer à colaboração quer à cooperação, tendo em vista a qualidade da *praxis lectiva*, como também pela reflexão sobre os efeitos da acção, tornando-se uma actividade privilegiada da construção do conhecimento profissional do docente. Visa, portanto, a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos *saberes docentes* – o disciplinar, o didáctico e o criativo.

Em curso está já presente o que acima se equaciona, tendo em mente responder às três questões colocadas no início da nossa reflexão. No planeamento para o ano académico, o Mestrado em *Pedagogia e Didáctica do Ensino Superior* está organizado e irá funcionar. A aposta na *Política de Qualidade e Avaliação* será concretizada, através do trabalho que será concretizado pelos dois gabinetes já criados e estruturados: o *Gabinete de Qualidade* que terá por função prestar um serviço de apoio à Reitoria, assumindo, entre outras, as competências de implementação do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos [SNATCA]; de monitorização o processo pedagógico da UMUM e definir padrões de alerta relativamente às suas dimensões de análise fundamentais; de supervisão do Sistema de Garantia Interna da Qualidade [SGIQ]. Por sua vez, o *Gabinete de*

*Desenvolvimento e Apoio Educativo* assumirá, entre outras, a função de promover o aperfeiçoamento curricular de forma a criar condições favoráveis; a adopção de metodologias pedagógico-didáticas centradas no aluno; a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.

Apostamos na negociação com outras Instituições de Ensino Superior, contando já com professores catedráticos, agregados, titulares que integram o corpo docente de universidades europeias para a consultoria no âmbito da componente académica. Em termos de formação estratégica temos já organizados dois mestrados; tendo sido feito um diagnóstico da situação a nível nacional, identificadas carências, procuramos condições para iniciar, em 2016, dois mestrados, um em Engenharia de *Redes e Sistemas Informáticos* e outro em Engenharia *Geofísica Aplicada*. Negociamos, presentemente, parcerias a nível internacional, identificando possibilidades de acompanhamento, de oportunidades de desenvolvimento de centros de investigação, de diplomas conjuntos, de cursos de curta duração (seminários, workshops, ...), da criação de comunidades educativas, de publicações conjuntas; procuramos o enquadramento de programas de financiamento e de apoio ao desenvolvimento da UMUM, bem como de divulgação sistemática de oportunidades para participação em encontros científicos e outros, com vista à internacionalização da UMUM. A UMUM beneficiará diretamente da rede de Universidades Metodistas em que se insere e indiretamente das redes de trabalho associadas aos seus quadros; não só beneficiará com a transposição de boas práticas mas também contribuirá para a *promoção dos seus valores e saber-fazer*.

No âmbito da *Extensão Universitária*, o Departamento actuará junto do Governo, de agentes económicos, de empresas de Moçambique, em toda a comunidade e em interacção com a população em geral. Prepara-se o levantamento das necessidades e a criação de condições para o arranque de actividades, contemplando em primeiro lugar a formação, na área comportamental e técnica, da equipa que vai ser envolvida. Uma vez que consideramos que a UMUM, para alcançar os objectivos desejados, tem de criar uma rede de parcerias a nível nacional e internacional, com instituições de Ensino Superior, ONG e empresas, os perfis de parceiros preferenciais estão a ser traçados e modelos de protocolos estão a ser elaborados. O Departamento apostará em promover iniciativas de construção de laboratórios e observatórios; instalação de incubadoras de empresas; apoio a empresas existentes e empresas juniores; promoção e divulgação internacional dos projectos e das actividades da UMUM; identificação e acompanhamento das oportunidades de desenvolvimento de projectos e parcerias internacionais relacionados com o projecto e as actividades da UMUM; prestação de serviços de consultoria, formação, realização de seminários, workshops de

sensibilização para o empreendedorismo; intercâmbio a nível de Conferências, Workshops, Simpósios, Publicação em Jornais e Revistas de *referee*.

Concluimos, convocando palavras de três parceiros<sup>2</sup> implicados neste projecto e que ecoam a determinação de nos implicarmos numa *educação de qualidade* que traga mais-valias não só aos estudantes que procurarem a UMUM, mas também à região em que ela se integra – a província de Inhambane. Deixamos patente, nas questões de partida, que os desafios a lançar aos estudantes dependem de professores que se distingam profissionalmente e, com efeito, “Quality teaching implies providing teachers with skills and strategies that will promote pupils active learning (...). The required paradigm shift from teacher to learner-centred (...) encompasses teacher development, curriculum reform, language issues, learning, support materials and tutor pedagogic awareness.” (Juvane, 2005, pp.6,7). Para conseguirmos atingir o alvo que nos propomos, estamos abertos a implicar-nos em “(...) design, reproduction and distribution of large quantities of self-study materials to support individual, peer and small group learning is essential” (Juvane, *op.cit.*, p.11), comprometendo-nos no trabalho colaborativo e na investigação que nos manterá sempre actualizados.

Para viabilizar este compromisso e nos envolvermos colaborativamente, evoco os conselhos de Zunguza (s/d), fundador do programa JustaPaz<sup>3</sup>, nos anos 90, quando entrevistado no âmbito das acções a implementar neste programa: “1. Map out the nature of the conflict. 2. Negotiate and mediate. Discuss how each party handles: (a) Space; (b) Resources; (c) Relationships, 3. Communicate. Listen to one another without yelling. 4. Envision. Find solutions that work for all parties”. O conflito está sempre iminente no relacionamento humano e os contextos escolar e académico não são excepção; portanto, mais do que tentar (re)mediar, há que diagnosticar situações de conflito, negociar os espaços de que dispomos, os recursos, as relações, com as partes envolvidas. Ora, isso só se consegue, como tivemos oportunidade de problematizar, pelo uso da língua que permite a cada um de nós assumir-se como ‘eu’, relacionar-se com o ‘outro’, perspectivar novos tempos, novas situações que a todos envolvam e que aproveitem os seus dons e capacidades.

A tónica está, pois, no envolvimento do ser humano – o *saber ser* –, nas relações saudáveis que se constroem – o *saber estar* e (con)viver –, em ambiente de compreensão e reconhecimento recíproco, isto é, numa vivência pacífica. Só assim se criam condições que propiciam o desenvolvimento do ser humano, pela (re)construção do(s) conhecimento(s) – o

---

<sup>2</sup> Alfiado S. Zunguza, Executive Secretary Africa Justice & Relationships/Mission & Evangelism; Jamisse U. Taimo, também ele, negociador da paz a nível nacional e internacional, é Inspector Geral do Ministério da Ciência e Tecnologia de Moçambique; Virgílio Juvane, Education Adviser and Coordinator, Working Group on Teaching Profession, Commonwealth Secretariat – Education Section.

<sup>3</sup> *JustaPaz, Centro de Estudo, Governação e Transformação de Conflito* – <http://www.justapaz.org.mz>

*saber* –, conhecimento(s) esse(s) que viabiliza(m), uma vez em contexto real, a sua aplicação, a (re)adequação em cada situação específica. São as palavras de Taimo (2010, pp.194,195), sustentado nas tomadas de posição da UNESCO, ao longo do tempo, que melhor nos ajudam a encontrar formas para manter sempre em acção o princípio orientador que procuramos – a *qualidade* que distinguirá a UMUM:

‘(...) a educação superior deve contribuir para a formação de cientistas com ética para que o resultado das suas pesquisas seja usado para o bem da humanidade especialmente para a resolução dos graves problemas que assolam o mundo, em particular o terceiro mundo. A educação superior deve formar criticamente os seus alunos, trazê-los à responsabilidade na melhoria da educação em todos os níveis (...) [e] tendo em vista as razões que já pudemos mencionar: extensão (serviço à comunidade), contribuir para o sistema de educação como um todo e para a criação de uma nova sociedade solidária.’

## Referências bibliográficas

- BOLÍVAR, A. (2002). *De nobis ipsis silemus?*: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Disponível em <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, consultado em 05.2003.
- CARNEIRO, R. (2007). *La “Nueva Educación” en la Sociedad de la Información y de los Saberes*. Disponível em <http://www.oei.es/tic/santillana/carneiro.pdf>, consultado em 07.2010.
- CARNEIRO, R. (May 2013). Leaving by Learning, Learning by Leaving: The Quest for meaning. International. *International Review of Education*. Disponível em [http://www.researchgate.net/publication/259548704\\_Living\\_by\\_Learning\\_Learning\\_by\\_living\\_The\\_quest\\_for\\_meaning\\_2](http://www.researchgate.net/publication/259548704_Living_by_Learning_Learning_by_living_The_quest_for_meaning_2), consultado em 06.2015.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação – um Tesouro a descobrir*. Relatório apresentado à UNESCO. Porto: Edições ASA.
- GOMES, M. S. (2015). A transversalidade da língua para uma aprendizagem significativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., núm. 08, pp.131-135, Coruña: Universidade da Coruña. Disponível em <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/issue/view/53>, consultado em 12.2015.
- HABERMAS, J. (2002). *Agir comunicativo e razão destrascendentalizada*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- JOSSO, M. (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Disponível em [http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088\\_2](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088_2), consultado em 03.2009.
- JUVANE, V. (2005). *Redefining the Role of Multi-Grade Teaching*. Addis Ababa: Regional capacity Building Seminar.
- KOLB, D.A. (1984). *Experiential Learning*. NJ: Prentice Hall.
- LAMAS, D.; VÄLJATAGA, T.; LAANPERE, M.; ROGALEVITS, V.; ARAKELYAN, A., SOUSA, S.; SHMORGUN, I. (2013, August). Foundations for the Reconceptualization of the e-Textbook. In *Proceedings of the International Conference on e-Learning ICEL* (Vol. 510).
- LAMAS, E. M. (2009). *As potencialidades da Educação digital – contributos de um percurso profissional*. Tese de doutoramento. Santiago de Compostela: USC.
- LAMAS, E. M.; LAMAS, E. R. (2011). Educação digital – que potencialidades para o processo ensino- aprendizagem? *I Conferência Online de Informática Educacional –*

- COIED, pp.179-185. Lisboa: Universidade Católica.
- LAMAS, E. R. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LAMAS, E. R. (2011). Para uma Aprendizagem Contextualizada, Activa e Significativa. *Actas del XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 4705-4715). Coruña: Universidade da Coruña.
- LAMAS, E. R. (2013). Língua e cultura, a afirmação de cada um(a) – a identidade de um povo. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 4777-4793). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://webs.ie.uminho.pt/xiigp/at10.pdf>, consultado em 01.2014.
- LAMAS, E. R. (2015). Repensar o ensino da língua – abordagem comunicativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., núm. 08, pp.105-109. Coruña: Universidade da Coruña. Disponível em <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/issue/view/53>, consultado em 12.2015.
- LAMAS, M. R. (2012). *Educação e Empreendedorismo: Uma análise teórica e etnográfica da relação*. Tese de doutoramento. Santiago de Compostela: USC.
- LAMAS, M. R. (2015). *Educação em Empreendedorismo – A formação de Professores em Empreendedorismo no contexto do Ensino Superior*. Relatório de pós-doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia de Ciências da Educação da U.P
- LEGRAND, L. (1999). Célestin Freinet (1896-1966). *Oficina Internacional de Educación*. Paris: UNESCO.
- MARIA, A. L. (2015). Glossário – construção inter e transdisciplinar de saberes assente na prática colaborativa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Vol. Extr., núm. 08, pp.136-139, Coruña: Universidade da Coruña. Disponível em <http://revistas.udc.es/index.php/reipe/issue/view/53>, consultado em 12.2015.
- MEZIROW, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*. 44:4, pp. 222-232.
- MONTERO, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Coleção: horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- NHANTUMBO, A. B. B. (2015). The Enigma of the Competence Model. *Proceedings of the South Africa International Conference on Education – “Rethinking Teaching and Learning in the 21st Century”*. Pretoria: African Academic Research Forum.
- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. Teixeira, *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, 143-183.
- PIAGET, J. (1999). *Pedagogia*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

- SOUSA, S.; DIAS, P.; LAMAS, D. (2014). Cultivar interações confiáveis: Um esforço para a sustentabilidade dos sistemas interactivos. *9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies*. Barcelona: I.E.E.E. Press.
- SPADY, W. (s/d). *Outcome Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, VA.: American Association of School Administrators.
- SZYMANIAK, W. J. (2014). Le rôle des médias dans la société capverdienne actuelle. In *Évaluation de la participation des médias dans les pratiques relatives à la consolidation de la paix, la prévention des conflits et les droits de l'homme en Afrique de l'Ouest*. pp. 69-86. Dakar: Institut Gorée.
- TAIMO, J. U. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: História, Política e Gestão*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba.
- VASALOS, A.; KORTHAGEN, F. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. In *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol.11, No. 1 . Taylor & Francis Group.
- VERÍSSIMO, M. F. (2013). *A Mediação Escolar*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: USC.
- VEZ, J. M. (2014). Entre linguas y culturas. In *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas* Vol. 1, núm. 1. Coruña: Universidade da Coruña.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (1988). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- ZUNGUZA, A. S. (s/d). Entrevista concedida sobre *JustaPaz – Pacemaking in Mozambique* a Mary Beth Coudal. Disponível em <http://www.umspasrv.org/news/2014/justapaz>, consultado em 12.2015.

Nota: A autora não segue o novo acordo ortográfico.